

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

ROSEANY LOPES BARBOSA BOMFIM DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E VALORIZAÇÃO DOS
SABERES DA EJA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

João Pessoa

2026

ROSEANY LOPES BARBOSA BOMFIM DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E VALORIZAÇÃO DOS
SABERES DA EJA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Quêzia Vila Flor Furtado

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Roseany Lopes Barbosa Bomfim da.

O estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos como espaço de formação docente crítica e valorização dos saberes da EJA na prática pedagógica. / Roseany Lopes Barbosa Bomfim da Silva. - João Pessoa, 2026.

102 f. : il.

Orientação: Quezia Furtado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Estágio supervisionado. 3. Formação docente. 4. Prática pedagógica crítica. I. Furtado, Quezia. II. Título.

UFPB/CE

CDU 347.7(043.2)

ROSEANY LOPES BOMFIM DA SILVA

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E VALORIZAÇÃO
DOS SABERES DA EJA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência para obtenção do grau de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba

Aprovado em: 10 / 04 / 2026

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

QUEZIA VILA FLOR FURTADO

Data: 12/04/2026 08:06:06-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Quézia Vila Flor Furtado
Orientadora – UFPB

Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda
Examinadora – UFPB

Prof. Me. Luciano de Sousa Silva
Examinador – UFPB

Dedico este trabalho primeiramente a YHWH, pela força e sabedoria, ao meu esposo, à minha família, pelo apoio constante. Estendo esta dedicatória a Prof.^a Dr.^a. Quézia Vila Flor Furtado, os meus professores, amigos e a todos que acreditam que a educação é um caminho de transformação. Aos estudantes da EJA, que me ensinaram que nunca é tarde para aprender e que a educação é, acima de tudo, um ato de coragem e superação.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a YHWH, meu Deus e Pai, fonte de toda sabedoria, sustento e direção. Foi Ele quem me concedeu força, discernimento e perseverança para chegar até aqui, mesmo nos momentos de cansaço e incertezas. A Ele seja toda honra, pois foi ouvindo sua voz e seguindo seus caminhos que consegui permanecer firme neste percurso.

Agradeço também a mim mesma, por ter acreditado, obedecido aos propósitos que Deus colocou em meu coração e por ter escolhido um curso que tanto amo. Reconheço cada renúncia, cada noite de estudo e cada passo dado com coragem e fé.

Ao meu esposo, Joan Junior, meu profundo agradecimento pelo apoio, paciência, incentivo e companheirismo ao longo de toda essa caminhada. Aos meus pais, Artur e Ana, e ao meu irmão Lucas, agradeço pelo amor incondicional, pela base sólida e pelo constante incentivo, que sempre me impulsionaram a seguir em frente.

Agradeço de maneira especial à minha amiga e irmã na fé, Adriana Aparecida, por caminhar comigo, orar, escutar e fortalecer minha fé nos momentos mais desafiadores. Aos meus amigos e colegas de curso, que comigo trilharam esse caminho, compartilhando aprendizados, desafios e conquistas, deixo minha sincera gratidão.

Meu agradecimento a todos os participantes desta pesquisa, que se disponibilizaram a compartilhar suas experiências, saberes e vivências, tornando este trabalho possível e significativo. Cada fala contribuiu de forma essencial para a construção deste estudo.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Quézia Vila Flor Furtado, pela condução ética, sensível e comprometida, pelas orientações, escuta atenta e confiança ao longo de todo o processo. Estendo meus agradecimentos aos professores: Maria Azeredo, Maria da Luz, Nadia Jane, Giuliana Cavalcanti, Maria da Conceição, Marínilson Barbosa e Luciano de Souza, bem como a todos os demais docentes que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, contribuindo de forma decisiva para minha formação humana, crítica e profissional.

Agradeço à Prefeitura de Goiana, pelo convênio que possibilitou minha inserção no campo de estágio, permitindo-me conhecer mais profundamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse contato me proporcionou vivenciar uma das experiências mais inspiradoras da minha formação, marcada por aprendizados que guardarei para sempre em meu coração.

Deixo um abraço especial à professora Adriana, à equipe gestora e a todos que compõem a Escola Municipal Dr. Major Manuel Gadelha, bem como à turma da EJA na qual realizei o estágio, pelo carinho, acolhimento e respeito com que fui recebida e acompanhada até o final dessa caminhada. Esse espaço me inspirou a ir mais fundo na educação e a compreender a EJA como um território de resistência, dignidade e transformação social.

Como nos ensina Paulo Freire, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. Essa pesquisa e toda a trajetória que a antecede reafirmaram que aprender é um processo contínuo, construído no diálogo, na escuta e na valorização das experiências de vida.

Dedico este trabalho à Educação de Jovens e Adultos e a todos os profissionais da educação no Brasil que, mesmo diante de tantos desafios, seguem acreditando que educar é um ato de amor, coragem e esperança.

Por fim, encerro com a certeza de que sonhar é também um compromisso com o futuro. Nossa trajetória se assemelha a um livro: feito de capítulos desafiadores, páginas marcadas por lágrimas e conquistas, mas que sempre vale a pena reler, abrir novamente e continuar escrevendo. Que nunca nos falte fé para sonhar, coragem para seguir e esperança para recomeçar.

A missão dos professores não é dar respostas prontas. [...] A missão dos professores é provocar a inteligência, provocar o espanto, a curiosidade.

Rubem Alves

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço de formação docente crítica e de valorização dos saberes dos estudantes. A pesquisa parte do seguinte problema: como essa experiência contribui para a formação de um professor crítico e para o reconhecimento dos conhecimentos dos educandos na prática pedagógica. O objetivo geral consiste em compreender de que forma o estágio na EJA contribui para a formação crítica do futuro docente. Como objetivos específicos, busca-se identificar sua importância na prática pedagógica, descrever os desafios vivenciados nesse processo, analisar como ocorre a valorização dos saberes dos estudantes e refletir sobre sua contribuição para a formação docente. A pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa com caráter descritivo, interpretativo e de campo, fundamentada nos aportes teóricos de Minayo (2010), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2011) e Gil (2008). A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), possibilitando a organização das informações em categorias temáticas. A interpretação dos dados fundamentou-se nas contribuições de Pimenta e Lima (2012), Freire (1987; 1996) e Brandão (1983), à luz de uma perspectiva crítica e dialógica da educação. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line, elaborado e aplicado na plataforma Google Forms, composto por 36 questões, sendo elas 12 fechadas e 24 abertas. A pesquisa foi realizada com 8 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que cursaram a Disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontaram que a experiência do estágio contribuiu significativamente para o fortalecimento da autonomia docente, para o reconhecimento da importância de um planejamento pedagógico contextualizado e para a valorização dos saberes e das histórias de vida dos educandos. As vivências relatadas pelos participantes demonstram que a prática na EJA exige do professor escuta atenta, flexibilidade, empatia e compromisso com uma educação que respeite as trajetórias interrompidas e os desafios sociais enfrentados por esse público. Contato direto com os estudantes possibilitou reflexões críticas sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as condições institucionais da EJA, evidenciando a necessidade de superar propostas infantilizadas e descontextualizadas. Conclui-se que o estágio favoreceu a compreensão da educação como instrumento de transformação social, alinhando-se à perspectiva freireana contribuindo significativamente para a formação de futuros docentes críticos com uma educação dialógica, humanizadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente; Prática Pedagógica Crítica.

RESUMEN

Este proyecto final de carrera aborda las prácticas supervisadas en Educación de Jóvenes y adultos (EJA) como un espacio para la formación crítica del profesorado y la valoración del conocimiento del alumnado. La investigación parte del siguiente problema: ¿cómo contribuye esta experiencia a la formación de un profesor crítico y al reconocimiento del conocimiento del alumnado en la práctica pedagógica? El objetivo general es comprender cómo las prácticas en EJA contribuyen a la formación crítica del profesorado. Los objetivos específicos incluyen identificar su importancia en la práctica pedagógica, describir los retos experimentados en este proceso, analizar cómo se valora el conocimiento del alumnado y reflexionar sobre su contribución a la formación del profesorado. La investigación es de naturaleza cualitativa, con un carácter descriptivo, interpretativo y de campo, fundamentada en las contribuciones teóricas de Minayo (2010), Bogdan y Biklen (1994), Bardin (2011) y Gil (2008). El análisis de datos se realizó mediante el Análisis de Contenido, según Bardin (2011), lo que permitió organizar la información en categorías temáticas. La interpretación de los datos se fundamentó en las contribuciones de Pimenta y Lima (2012), Freire (1987; 1996) y Brandão (1983), desde una perspectiva crítica y dialógica de la educación. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea, desarrollado y aplicado en la plataforma Google Forms, compuesto por 36 preguntas: 12 cerradas y 24 abiertas. La investigación se llevó a cabo con 8 estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) que realizaron la pasantía supervisada en Educación de Jóvenes y adultos. Los resultados indicaron que la experiencia de la pasantía contribuyó significativamente a fortalecer la autonomía docente, reconocer la importancia de la planificación pedagógica contextualizada y valorar el conocimiento y las historias de vida de los estudiantes. Las experiencias reportadas por los participantes demuestran que la práctica en Educación de Adultos (EAA) exige escucha atenta, flexibilidad, empatía y compromiso por parte del docente hacia una educación que respete las trayectorias interrumpidas y los desafíos sociales que enfrenta esta población. El contacto directo con los estudiantes propició reflexiones críticas sobre el currículo, las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales de la EJA, poniendo de relieve la necesidad de superar las propuestas infantilizadas y descontextualizadas. Se concluye que las prácticas fomentaron la comprensión de la educación como instrumento de transformación social, en consonancia con la perspectiva freiriana, y contribuyeron significativamente a la formación de futuros docentes críticos con una educación dialógica y humanizadora.

Palabras clave: Prácticas supervisadas; Educación de jóvenes y adultos; Formación docente; Práctica pedagógica crítica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1.1 — Faixa etária dos participantes da pesquisa.	34
Gráfico 1.2 — Sexo dos participantes da pesquisa	34
Gráfico 1.3 — Área de formação dos participantes da pesquisa	35
Tabela 1.4 — Período/semestre cursado pelos participantes da pesquisa.	36
Gráfico 1.5 — Experiências anteriores de estágio dos participantes da pesquisa	36
Quadro 1.6 — Motivação principal para cursar literatura	37
Gráfico 2.1 — Nível de conhecimento dos participantes sobre a EJA antes do estágio	42
Gráfico 2.2 — Nível de conhecimento dos participantes sobre a EJA depois do estágio	43
Tabela 2.3 — Principais contribuições do estágio supervisionado para a formação docente dos participantes.....	44
Gráfico 2.4 — Contribuição do estágio supervisionado em EJA para o desenvolvimento da autonomia docente.....	46
Gráfico 2.5 — Motivação dos participantes para atuar futuramente na educação de jovens e Adultos	47
Gráfico 3.1 — Maior desafio enfrentado durante o estágio supervisionado na EJA.....	51
Gráfico 3.2 — Avaliação do apoio do professor regente e da coordenação escolar	54
Gráfico 3.3 — Grau de desafio no planejamento de aulas para estudantes da EJA	57
Gráfico 4.1 — Avaliação da prática docente quanto à valorização dos saberes dos estudantes da EJA.....	60
Gráfico 4.2 — Interesse dos estudantes da EJA em relacionar o conteúdo às suas histórias de vida	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DESSES SUJEITOS	17
2.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA.....	19
2.2 PAULO FREIRE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO PRÁTICA INCLUSIVA.....	21
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS	24
3.1 O ESTÁGIO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	25
3.2 SENTIMENTOS, REFLEXÕES E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA	26
3.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁTICA SOCIAL, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA.....	27
4 METODOLOGIA	32
4.1 CAMPO DE PESQUISA.....	32
4.2 TIPO DE PESQUISA	32
4.3 CONTEXTO FORMATIVO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	33
4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	39
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	39
5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	41
5.1 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FUTUROS DOCENTES.....	41

5.1.1 Avaliação dos Participantes sobre a Relevância do Estágio Supervisionado em EJA para a Formação Docente	45
5.2 DESAFIOS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
5.2.1 Desafios E Estratégias De Superação No Estágio Supervisionado Na EJA	49
5.2.2 Acolhimento Institucional durante o Estágio	53
5.2.3 Condições institucionais para a prática docente no estágio na EJA	55
5.2.4 Comunicação e vínculo pedagógico na EJA.....	57
5.3 VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS ESTUDANTES DA EJA.....	59
5.3.1 Contribuições do Estágio para o reconhecimento das experiências de vida dos estudantes.....	61
5.3.2 Integração dos saberes dos estudantes da EJA às práticas pedagógicas	64
5.3.3 A influência das histórias de vida dos estudantes na construção do olhar crítico sobre desigualdades sociais e educacionais	66
5.3.4 Importância da prática pedagógica contextualizada na Educação de Jovens e Adultos	68
5.4 CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO DOCENTE	70
5.4.1 Regência de Turma, Planejamento e Sequência	71
5.4.2 Temas e áreas do conhecimento abordados na prática pedagógica na EJA	72
5.4.3 Critérios e motivações para a escolha das temáticas da regência	73
5.4.4 Percepções dos estagiários sobre a vivência na EJA	75
5.4.5 Momentos significativos do estágio e a construção da reflexão crítica sobre a docência na EJA.....	78
5.4.6 Reflexões críticas sobre o currículo, a prática docente e a escola na EJA.....	80
5.4.7 Planejamento pedagógico, sentimentos e desafios na adaptação de conteúdos na EJA.....	83
5.4.8 Estágio supervisionado na EJA e o desenvolvimento de reflexões críticas sobre a prática docente e a realidade dos estudantes.....	85

5.4.9 Educação na EJA como ferramenta de transformação social	87
5.5 NUVEM DE PALAVRAS CONSTRUÍDA PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO MENTIMETER.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	98

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a importância do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos como espaço de formação docente crítica e valorização dos saberes da EJA na prática pedagógica

Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo essencial da prática educativa voltada a sujeitos que, por diversos fatores sociais, econômicos e históricos, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade considerada "regular". Trata-se, portanto, de uma modalidade que, para além de garantir o direito à educação, assume um compromisso ético e social com a valorização das trajetórias de vidas, marcadas pelas experiências de resistência e superação desses estudantes. Conforme estabelece a Constituição Federal, “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, art. 205).

A escolha por investigar a EJA surgiu a partir das experiências vivenciadas no componente curricular Estágio Supervisionado V na Educação de Jovens e Adultos, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado no primeiro semestre de 2025, na escola pública Major Manoel Gadelha localizada em Goiana – PE, durante esse período, foi possível observar de perto os desafios enfrentados por educadores e educandos, assim como as potências que emergem desse espaço educativo. O interesse em compreender mais profundamente essa realidade e contribuir para práticas pedagógicas mais significativas motivou o recorte deste trabalho.

Dessa forma, o objeto de estudo aqui delimitado consiste na análise das experiências vivenciadas por estagiários durante o Estágio Supervisionado em turmas da EJA, articuladas à revisão de literatura sobre o tema, com o intuito de refletir sobre o papel da formação docente nesse contexto específico.

Este trabalho tem como propósito fortalecer as discussões acadêmicas e sociais a respeito da EJA, ressaltando a necessidade de uma prática educativa que valorize o diálogo, promova a inclusão e esteja voltada para mudanças significativas na realidade dos sujeitos.

A EJA é marcada por especificidades que exigem uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às experiências de vida dos sujeitos que dela fazem parte. Esses estudantes, em sua maioria, vivenciaram trajetórias interrompidas ou negadas no processo educacional formal, e retornam à escola carregando saberes construídos em contextos diversos familiares, comunitários, profissionais e sociais. Entretanto, esses saberes muitas vezes não recebem a devida atenção e acabam sendo pouco aproveitados pelas práticas pedagógicas convencionais.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente essencial da formação docente, constitui-se como uma oportunidade concreta para que o(a) estagiário(a) observe, reflita e atue de maneira crítica e humanizada na realidade escolar da EJA. Quando pautada por uma perspectiva sensível e reflexiva, a vivência do estágio favorece práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam os saberes dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva, dialógica e transformadora.

Diante dessa realidade, emerge a seguinte **questão de pesquisa**: como a experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório na EJA pode contribuir para a formação de um futuro docente capaz de reconhecer e valorizar os saberes dos estudantes, promovendo uma educação mais crítica e reflexiva?

Portanto a problemática, parte-se da **hipótese** de que a participação no Estágio Supervisionado é um elemento essencial na formação docente, pois possibilita ao futuro professor vivenciar situações concretas que ampliam sua compreensão da prática pedagógica e fortalecem a construção de uma postura crítica e reflexiva. que vão além do conhecimento teórico, permitindo o contato direto com a prática pedagógica e com a diversidade presente no ambiente escolar. Essa aproximação favorece a construção de uma postura crítica e reflexiva, bem como o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício de uma docência comprometida com a inclusão, a valorização dos saberes dos estudantes e a transformação social.

Esta pesquisa tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por compreender que essa modalidade desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação, sobretudo no atendimento a pessoas que, em diferentes momentos da história, foram marginalizadas ou privadas do acesso ao ensino regular, em especial sujeitos historicamente

excluídos dos espaços escolares formais. Segundo dados do Censo Demográfico 2022, 41,5% das pessoas de 25 a 64 anos não haviam concluído a educação básica obrigatória, o que revela a permanência de profundas desigualdades educacionais no país e evidencia a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social (IBGE, 2023).

A partir da vivência no Estágio Supervisionado V na EJA, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi possível observar a realidade concreta de turmas da EJA em uma escola pública localizada no município de Goiana, Pernambuco. Essa experiência permitiu identificar, de forma mais ampla, tanto os obstáculos enfrentados por professores e estudantes quanto as possibilidades reveladas em práticas pedagógicas que reconhecem e legitimam os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo de suas trajetórias.

Além disso, o estágio oferece ao futuro docente a oportunidade de planejar e desenvolver atividades pedagógicas que integrem conhecimentos científicos e experiências cotidianas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Assim, este estudo justifica-se pela relevância social e acadêmica do tema, considerando a necessidade de formação de profissionais sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional de jovens, adultos e idosos que buscam, por meio da EJA, resgatar seus projetos de vida e de cidadania.

O **objetivo geral** é compreender de que forma o estágio supervisionado em EJA contribui para a formação crítica do futuro docente, Para isso, estabelecem-se os seguintes **objetivos específicos** identificar a importância do estágio supervisionado em EJA na prática pedagógica, descrever os desafios encontrados durante as vivências no estágio supervisionado na EJA, verificar como o estágio supervisionado contribui na valorização dos saberes dos alunos da EJA e analisar a contribuição do estágio supervisionado em EJA para formação crítica do docente.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CARACTERIZAÇÃO DESSES SUJEITOS

A EJA no Brasil configura-se como um espaço de resistência e reivindicação pelo direito à educação, evidenciando histórias de exclusão e interrupções escolares vividas por grande parte da população. Essa modalidade de ensino é destinada a sujeitos que, em sua maioria, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos durante a infância e a adolescência, mas que retornam ao ambiente escolar carregando aprendizados adquiridos em múltiplos contextos sociais, bem como expectativas de mudança pessoal e coletiva. Segundo Arroyo (2011, p. 29), “os jovens e adultos que chegam à escola carregam marcas sociais de exclusão, mas também trazem consigo histórias de resistência, de trabalho e de cultura”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se historicamente como resposta às profundas desigualdades sociais que marcaram a formação do país. Até meados do século XX, a educação era privilégio das elites, enquanto grande parte da população, sobretudo rural e trabalhadora, permanecia excluída do processo de escolarização. Nesse contexto, o combate ao analfabetismo passou a integrar a agenda pública como estratégia de desenvolvimento nacional e fortalecimento do Estado.

Entre os principais pensadores que fundamentam a EJA destaca-se Paulo Freire, cuja proposta pedagógica rompeu com a concepção tradicional de ensino. Para o autor, a alfabetização deve partir da realidade concreta dos sujeitos e promover a conscientização crítica, compreendendo a educação como prática de liberdade (Freire, 1987). Ao defender uma pedagogia dialógica e problematizadora, Freire afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético com sua formação humana (Freire, 1996).

Ao criticar a chamada educação “bancária”, Freire enfatiza o caráter coletivo e dialógico do processo educativo, afirmando:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1987, p. 68).

Essa perspectiva reforça a compreensão da EJA como espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual educador e educandos aprendem mutuamente, rompendo com práticas transmissivas e autoritárias.

A experiência desenvolvida em Angicos (RN), em 1963, tornou-se marco histórico ao demonstrar a eficácia de uma metodologia contextualizada e participativa. A chamada Experiência de Angicos evidenciou que a alfabetização poderia ultrapassar o ensino mecânico da leitura e da escrita, assumindo dimensão política e emancipadora (Freire, 1987).

Com o golpe militar de 1964, as propostas de educação popular foram interrompidas e substituídas por programas de caráter mais instrumental, como o MOBRAL, que priorizava a alfabetização funcional alinhada ao projeto desenvolvimentista do regime. Ainda assim, as bases freireanas permaneceram influenciando movimentos sociais e práticas pedagógicas críticas no campo da EJA.

A redemocratização representou novo avanço para a modalidade. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito social e dever do Estado (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu oficialmente a EJA como modalidade da Educação Básica (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação estabeleceu metas para a erradicação do analfabetismo e ampliação da escolaridade (Brasil, 2014).

Nesse contexto de consolidação de direitos, Arroyo (2011) enfatiza que a EJA não pode ser reduzida a uma política compensatória. O autor afirma:

A EJA não pode ser vista como uma oferta de “segunda chance” ou como uma simples reposição de escolaridade perdida na infância. Ela deve ser compreendida como um direito de sujeitos que, ao longo da história, foram privados do acesso ao conhecimento. Reconhecer a EJA como direito é reconhecer a identidade desses jovens e adultos como sujeitos de direitos, e não apenas como indivíduos que “não sabem” ou que “chegaram tarde”. (Arroyo, 2011, p. 18).

Ademais, ao analisar a trajetória histórica da modalidade, Arroyo acrescenta:

A história da EJA no Brasil é, em grande medida, a história de percursos humanos marcados pela exclusão e pelo retorno. Não são apenas alunos que “perderam o bonde” da história escolar, mas sujeitos que carregam saberes de vida e de trabalho que a escola oficial muitas vezes desconsiderou. O ofício de mestre na EJA exige, portanto, sensibilidade para perceber que esses alunos não chegam vazios, mas chegam com trajetórias que questionam a própria lógica seletiva do nosso sistema educacional. (Arroyo, 2011, p. 25).

Essas reflexões reforçam a compreensão da EJA como espaço político de resistência e afirmação de direitos. A garantia desse direito implica não apenas acesso à escola, mas também

permanência, qualidade do ensino, valorização docente e reconhecimento público da importância social da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA

A EJA, no contexto brasileiro, passou a ser reconhecida como uma modalidade própria da educação básica, fruto de legislações e iniciativas governamentais voltadas à inclusão de grupos historicamente excluídos do acesso escolar. Durante décadas, a educação de jovens e adultos foi tratada como uma ação compensatória, vinculada a campanhas emergenciais de alfabetização, sem a garantia de continuidade dos estudos. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 o direito à educação de jovens e adultos ganhou maior efetividade e passou a contar com maior amparo jurídico no Brasil (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art. 205), prevendo sua universalização e gratuidade. Já o artigo 208, inciso I, assegura “educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, art. 208). Assim, a Carta Magna cria a base jurídica para que jovens e adultos possam exercer o direito de retomar os estudos em qualquer etapa da vida.

Outro marco fundamental foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconheceu oficialmente a EJA como modalidade da educação básica. O artigo 37 da LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que “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” (Brasil, 1996). A legislação em questão constituiu um avanço relevante, ao reconhecer a EJA como modalidade integrante da educação básica e ao prever sua organização em consonância com as necessidades específicas do público atendido.

A década de 1990 foi marcada pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro 2001), que incluiu metas específicas para a EJA, principalmente no combate ao analfabetismo e na ampliação da oferta de vagas. O PNE (2001-2010) já reconhecia o desafio de superar o histórico déficit educacional brasileiro e estabelecia como meta a redução em 50% da taxa de analfabetismo em dez anos. Segundo

Haddad e Di Pierro (2000, p. 118), “a EJA, nesse contexto, passa a ser concebida como direito público subjetivo e como instrumento de cidadania”.

No início dos anos 2000, políticas como o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e o ProJovem Urbano (2005) foram implementadas com a intenção de erradicar o analfabetismo e oferecer oportunidades de escolarização para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Embora essas iniciativas tenham ampliado o número de matrículas, também foram marcadas por dificuldades de implementação como evasão, financiamento, sobretudo pela falta de continuidade entre governos e pela ausência de políticas estruturantes de longo prazo. Conforme aponta Arroyo (2011, p. 29), “a história da EJA no Brasil é marcada por conquistas significativas, mas também por interrupções e descontinuidades que dificultam sua consolidação como política de Estado”.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) reafirmou o compromisso de enfrentar o analfabetismo absoluto e funcional, estabelecendo metas voltadas à expansão da EJA integrada à educação profissional e tecnológica. Essa integração busca articular a escolarização básica com a formação para o trabalho, valorizando os saberes dos sujeitos e favorecendo a inclusão social.

Apesar desses avanços, ainda persistem desafios. A EJA continua sendo marcada por elevadas taxas de evasão, desvalorização docente e escassez de investimentos. Conforme Arroyo (2011), a EJA precisa ser concebida não como uma ação compensatória ou transitória, mas como uma política pública permanente, garantindo continuidade, efetividade e valorização da modalidade. Assim, os principais marcos legais da Constituição de 1988, LDB de 1996, PNEs de 2001 e 2014 e os programas governamentais voltados à alfabetização e escolarização de jovens e adultos revelam um percurso de lutas e conquistas, mas também de limitações e descontinuidades.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), programas como o Brasil Alfabetizado (2003) e o ProJovem Urbano (2005) foram implementados com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola, embora tenham enfrentado limitações de continuidade e implementação. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ainda que programas voltados à EJA tenham representado avanços, enfrentaram dificuldades relacionadas à implementação e à falta de continuidade entre governos, Libâneo (2012, p. 67) reforça que “a

ampliação do acesso à escola não garante, por si só, a democratização da educação, sendo necessário assegurar condições de permanência e qualidade da aprendizagem”.

Embora haja avanços legislativos e programáticos, a EJA ainda enfrenta limitações estruturais, como evasão escolar, precariedade das escolas e falta de formação docente específica. Arroyo (2011, p. 29) ressalta que “a história da EJA no Brasil é marcada por conquistas, mas também por descontinuidades que dificultam sua consolidação como política de Estado”.

2.2 PAULO FREIRE E OS SABERES DA EXPERIÊNCIA: A PEDAGOGIA DA ESCUTA COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Nesse processo, o foco é a valorização dos saberes e experiências de vida que os estudantes carregam consigo, de acordo com Charlot (2000), os saberes dos estudantes não devem ser entendidos como lacunas, mas como referências iniciais para a construção de novos conhecimentos. Para Freire (1996, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), para quem a aprendizagem é fruto da interação social e da mediação cultural, destacando o papel do outro e do contexto na formação do sujeito.

Além do mais, Charlot (2000) ressalta que todo está atravessado pela identidade e pela experiência do aluno, de modo que a aprendizagem implica relacionar o conhecimento escolar ao vivido. Essa concepção orienta o professor da EJA a reconhecer que seus alunos não chegam à escola “vazios”, mas sim como sujeitos portadores de saberes legítimos, que precisam ser acolhidos e articulados ao processo pedagógico. Nesse sentido, valorizar os saberes dos estudantes é promover uma educação dialógica e inclusiva, que reconhece e respeita a diversidade de experiências humanas.

A teoria da carência cultural parte da ideia de que alunos oriundos das classes populares apresentam déficits linguísticos, cognitivos e culturais em relação aos alunos das classes médias. Conforme aponta Arroyo (2011), a teoria da carência cultural atribuía as dificuldades escolares não às desigualdades sociais, mas a uma suposta “falta de cultura” ou de preparo familiar para a escolarização. Essa teoria foi fortemente criticada por estudiosos da educação crítica (como Paulo Freire, Brandão, Arroyo e Saviani), porque: responsabiliza o estudante e sua família pelo fracasso escolar, em vez de analisar as desigualdades sociais e estruturais.

ignora os saberes da experiência dos sujeitos das classes populares, desvalorizando sua cultura, linguagem e práticas sociais. De acordo com Brandão (1983), essa concepção é elitista e excludente, pois reconhece como legítima apenas a “cultura válida” da classe dominante, desvalorizando os saberes das classes populares.

Segundo Arroyo (2011, p. 26), a teoria da carência cultural foi uma justificativa recorrente para explicar o fracasso escolar dos estudantes da EJA, “colocando sobre eles a marca da falta, da ausência e da incapacidade, quando, na verdade, o que está em jogo são processos de exclusão e desigualdade social”.

Paulo Freire propôs em vez de “preencher lacunas” culturais, a escola deve dialogar com os saberes populares, reconhecendo-os como ponto de partida para a construção do conhecimento. Não é a falta de cultura do povo, mas o desrespeito à cultura popular que gera a opressão e a negação do saber Freire (1996).

A partir da crítica à teoria da carência cultural, que desvaloriza os estudantes da EJA que carregam consigo não apenas carências, mas também saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida, os quais devem ser reconhecidos no processo pedagógico. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) propõe que o processo educativo parta da realidade do educando, considerando sua história de vida, cultura e práticas sociais. Assim, ao invés de impor um conteúdo pronto e padronizado, o educador deve valorizar o saber popular como ponto de partida do ensino, estabelecendo um diálogo que fortaleça o sujeito e o reconheça como produtor de saber. Essa perspectiva está profundamente alinhada aos princípios da EJA, que busca superar práticas excludentes e promover uma educação emancipatória.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) carregam consigo saberes construídos em sua trajetória de vida, seja no trabalho, na família ou na comunidade. Esses conhecimentos, muitas vezes Invisibilizados pela escola, esses sujeitos precisam ser reconhecidos como ponto de partida para a prática pedagógica.

Tal perspectiva contribuiu para a exclusão de interesses e experiências das classes majoritárias, silenciando suas vozes no processo educativo. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil também deve ser compreendida à luz de seu percurso histórico e das políticas públicas que a institucionalizaram. Desde as campanhas de alfabetização desenvolvidas na década de 1960, fortemente influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire, a EJA vem se constituindo como resposta às profundas desigualdades educacionais do país. No plano legal, a Constituição

Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo sua universalização (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a EJA como modalidade da educação básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada (Brasil, 1996). A partir desses marcos legais, a EJA assume um papel estratégico na promoção da justiça social e na democratização do ensino.

Desse modo, a EJA, fundamentada na pedagogia freireana, propõe a ruptura com essa lógica excludente, ao afirmar a educação como prática de liberdade, na qual educador e educando se constituem como sujeitos históricos, capazes de problematizar sua realidade e atuar na sua transformação. Assim, o Estágio Supervisionado nesse campo possibilita ao licenciando não apenas compreender essas dinâmicas, mas também assumir uma postura ética e política comprometida com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987) defende que a educação é um processo coletivo, no qual os sujeitos se constituem mutuamente por meio da relação com o mundo e com os outros, superando a lógica da educação bancária. Essa perspectiva evidencia que a educação deve ser construída de forma dialógica, respeitando e valorizando a experiência dos educandos. Nessa direção, “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Ao reconhecer os saberes oriundos da prática social, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e transformador.

A escuta, nesse sentido, é uma prática inclusiva, pois permite que os estudantes se sintam respeitados em sua singularidade e reconhecidos em sua trajetória de vida.

Assim, os saberes da experiência constituem-se como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. A pedagogia da escuta proposta por Freire convida professores a estabelecerem um diálogo que integre a teoria à realidade concreta dos estudantes, tornando a prática educativa mediadora, inclusiva e transformadora.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSOS FORMATIVOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse contexto, deve ser compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um campo político de transformação social, profundamente marcado por disputas históricas em torno do conhecimento e do poder. À luz das contribuições de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a EJA assume um caráter ético e emancipador, ao reconhecer e valorizar os saberes construídos pelos sujeitos das camadas populares, historicamente marginalizados pelos sistemas formais de ensino. Essas populações foram, ao longo do tempo, alvo de narrativas infundadas de desqualificação de seus conhecimentos, reforçadas por uma lógica educacional elitista que privilegia saberes legitimados por grupos dominantes, autodeclarados detentores do conhecimento.

O Estágio Supervisionado constitui-se como um momento fundamental no processo de formação docente, configurando-se não apenas como uma etapa obrigatória do curso, mas como um espaço privilegiado de construção de saberes e desenvolvimento profissional. Mais do que um período destinado à observação ou à simples aplicação de conteúdo, o estágio deve ser compreendido como um campo de investigação e de reflexão crítica sobre a prática educativa, no qual o licenciando tem a oportunidade de se aproximar da realidade escolar e problematizá-la à luz dos referenciais teóricos. Nessa perspectiva, conforme apontam Pimenta e Lima (2012), o estágio ultrapassa a concepção tradicional de prática instrumental, assumindo um papel formativo que articula teoria e prática de maneira indissociável. Assim, o futuro professor é instigado a observar, analisar, interpretar e intervir na realidade educacional, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva diante dos desafios presentes no cotidiano escolar.

De acordo com Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre a formação acadêmica, as experiências profissionais e as vivências cotidianas no exercício da docência. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado possibilita ao licenciando reconhecer as especificidades do contexto educacional, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo que a prática pedagógica exige constante diálogo entre o conhecimento científico e os saberes da experiência.

Além disso, a inserção no ambiente escolar contribui significativamente para a construção da identidade docente, uma vez que permite ao futuro professor ressignificar suas

concepções sobre ensino, aprendizagem e o próprio papel social da educação. O estágio, portanto, configura-se como um espaço formativo que favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, a inclusão e a formação crítica dos sujeitos, em consonância com uma perspectiva crítica de educação (Freire, 1996).

Por fim, aborda-se a formação e a identidade docente na perspectiva de uma prática social, inclusiva e transformadora, evidenciando o papel do educador na construção de uma educação comprometida com a justiça social.

3.1 ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Este subcapítulo tem como objetivo discutir o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e espaço de articulação entre teoria e prática, bem como analisar as experiências, reflexões e aprendizagens vivenciadas no contexto da EJA.

A relação entre teoria e prática, especialmente no contexto do estágio supervisionado, que representa um espaço privilegiado de articulação entre conhecimento acadêmico e experiências reais de sala de aula. Segundo Libâneo (2013), a prática pedagógica deve ser entendida como o lugar onde o docente transforma conhecimentos teóricos em ações educativas, considerando as particularidades socioculturais dos estudantes. Nesse sentido, o estágio na EJA permite ao futuro professor compreender o contexto histórico, social e educacional dos aprendizes, reconhecendo suas trajetórias de vida e saberes construídos fora da escola (Freire, 1996).

Tardif (2014) ressalta que a prática docente não é apenas a aplicação de conteúdos teóricos, mas um processo de construção de saberes que envolve reflexão crítica, planejamento e adaptação às demandas reais da educação. O estágio supervisionado, portanto, é compreendido como um espaço de aprendizagem mediada, no qual o estudante de licenciatura observa, experimenta e problematiza situações pedagógicas, permitindo a integração entre conhecimento teórico e ação prática. Para Pimenta e Lima (2012), essa articulação entre teoria e prática é essencial para a formação de professores críticos, capazes de analisar e transformar a realidade escolar, especialmente em contextos desafiadores como o da EJA, onde as experiências prévias de vida dos alunos influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o estágio vai além da teoria: ela se torna uma prática viva, capaz de transformar a realidade e também de transformar o próprio pesquisador.

Assim, a teoria e a prática caminham juntas: a prática traz experiências que geram reflexão, e a teoria ajuda a compreender e melhorar essas práticas. No caso da EJA, isso contribui para uma formação docente mais crítica, comprometida e conectada com a realidade dos estudantes.

A formação docente, portanto, não pode se restringir a uma preparação técnica ou instrumental, mas precisa estar orientada por um compromisso ético, político e social. Freire (1996, p. 25) lembra que “a prática educativa tem de ser, em si mesma, um testemunho rigoroso de decência e pureza”, indicando que o ato de ensinar é também um ato político. Nesse sentido, o professor é chamado a assumir uma prática comprometida com a inclusão, a justiça social e a transformação.

Libâneo (2012) ressalta que a formação docente deve articular competência técnica e compromisso social, preparando o educador para enfrentar os desafios de uma sociedade marcada por desigualdades. Freire (1996), por sua vez, reforça que a educação só cumpre seu papel quando se coloca a serviço da transformação social e da promoção da cidadania. Esses princípios convergem para a defesa de uma educação que não apenas transmite conteúdo, mas que transforma sujeitos e contextos, reafirmando o caráter emancipador do trabalho pedagógico.

Ao refletir sobre suas ações durante o estágio, o futuro professor desenvolve habilidades de planejamento, avaliação e adaptação pedagógica, consolidando a articulação entre teoria e prática e contribuindo para a consolidação da prática pedagógica. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento de uma formação docente fundamentada em princípios críticos, éticos e atentos às realidades sociais e educacionais dos estudantes (Pimenta; Lima, 2012).

3.2 SENTIMENTOS, REFLEXÕES E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA

O estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um momento essencial na formação docente, proporcionando aos futuros educadores a oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática pedagógica em contextos reais de ensino. Durante esse período, é comum que os estagiários experienciem expectativas e desafios

profissionais diante da responsabilidade de elaborar planos de aula que atendam às necessidades específicas dos alunos da EJA. No entanto, esses sentimentos indicam um processo reflexivo em andamento, fundamental para o desenvolvimento profissional.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado deve ser entendido como um momento de integração entre teoria e prática, em que o licenciando é chamado a refletir criticamente sobre sua própria atuação pedagógica e a buscar soluções criativas para os desafios encontrados em sala de aula. Essa postura reflexiva é fundamental para a construção de uma prática docente crítica e comprometida com a realidade dos alunos.

A preocupação em atender às especificidades dos estudantes da EJA, valorizando suas experiências e identidades, está alinhada com os princípios da educação inclusiva e dialógica propostos por Paulo Freire (1996), para ele a educação deve ser um ato de diálogo, no qual educador e educando constroem conjuntamente o conhecimento, respeitando as histórias de vida e os saberes prévios dos alunos.

A reflexão sobre a própria prática, conforme Libâneo (2012), é um processo contínuo que envolve a análise crítica das ações realizadas, a identificação de pontos de melhoria e a busca por alternativas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Esse processo contínuo de reflexão é considerado fundamental para a constituição de um professor capaz de atuar com responsabilidade e qualidade no exercício da docência.

Portanto, os sentimentos de expectativa e desafios profissionais vivenciados durante o estágio supervisionado não devem ser vistos como fragilidades, mas como indicativos de um processo formativo em andamento, no qual o estagiário se coloca em constante avaliação e aprimoramento de sua prática pedagógica. Essa postura reflexiva é um dos pilares para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, capaz de atender às demandas e especificidades dos alunos da EJA.

3.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DE UMA PRÁTICA SOCIAL, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

O estágio supervisionado, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é cada vez mais compreendido como um espaço no qual o estagiário atua não apenas como observador, mas também na prática com proposta de intervenção. Segundo Libâneo (2012), o estágio possibilita ao futuro docente analisar e problematizar situações reais da escola, refletindo

críticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o estagiário desenvolve competências, aprendendo a levantar hipóteses, registrar dados e avaliar estratégias pedagógicas, transformando a prática cotidiana e o processo de aprendizagem dos sujeitos em objeto de estudo

Para Tardif (2014), o docente em formação deve integrar teoria e prática de maneira reflexiva, assumindo o papel de refletir criticamente sua própria experiência, o que inclui planejar intervenções, o docente em formação precisa analisar os efeitos de suas práticas e reformular suas estratégias pedagógicas de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos (Tardif, 2014). Essa postura é essencial na EJA, onde os alunos apresentam trajetórias diversas e saberes construídos fora do contexto escolar, exigindo do futuro professor sensibilidade e capacidade de adaptação.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) enfatiza que a formação docente crítica depende da capacidade do estagiário de analisar o cotidiano escolar, interpretar dados e transformar a prática pedagógica em ação educativa fundamentada teoricamente.

Portanto, ao assumir o caráter emancipador durante o estágio, o futuro professor não apenas observa e aplica conteúdos, mas participa ativamente da produção de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem na EJA, consolidando a articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, a experiência no Estágio Supervisionado, especialmente no contexto da EJA, não se limita a uma etapa obrigatória da formação inicial, mas constitui uma oportunidade concreta de construção de uma prática pedagógica crítica. Ao vivenciar a realidade da escola, o futuro docente pode reconhecer os saberes dos estudantes, refletir sobre os desafios da inclusão e reafirmar seu compromisso com uma educação dialógica e transformadora

A educação nunca é neutra, uma vez que está ligada aos valores sociais, culturais, políticos e ideológicos de uma determinada época e contexto. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdo ou informações; envolve a mediação de práticas que refletem e, muitas vezes, reproduzem relações de poder e dominação. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) enfatiza que o ato de educar deve ir além da simples transmissão de conhecimento, propondo a conscientização crítica dos estudantes, para ele o ensino deve possibilitar que os indivíduos compreendam sua realidade social e econômica, identifiquem as estruturas de desigualdade e desenvolvam capacidade para transformá-las.

Quando a neutralidade é assumida como possível ou desejável, há o risco de reforçar relações de dominação, mantendo hierarquias sociais e marginalizando determinados grupos.

De maneira complementar, Brandão (1983) destaca que o currículo escolar e as práticas pedagógicas não são escolhas neutras, mas sim decisões ideológicas que privilegiam certos grupos sociais em detrimento de outros. A seleção de conteúdo, a forma como o conhecimento é estruturado e os valores transmitidos refletem interesses específicos e modelos culturais dominantes. Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de disputa simbólica, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são invisibilizados, evidenciando que qualquer decisão pedagógica envolve implicações éticas e políticas.

Giroux (2001) argumenta que a escola deve ser entendida como um espaço essencialmente político, já que nela se reproduzem ou se contestam estruturas sociais e culturais.

Segundo ele, as práticas educativas podem tanto reproduzir a cultura dominante quanto criar possibilidades de resistência e transformação social. Portanto, a ideia de neutralidade torna-se insustentável, pois a educação é sempre marcada por escolhas que têm efeitos concretos na formação dos sujeitos.

Freire (1987), contribui para essa discussão ao propor que a educação deve reconhecer a posição do professor diante do conhecimento e a diversidade dos estudantes. A prática docente deve ser reflexiva, crítica e inclusiva, promovendo experiências que considerem as desigualdades históricas e sociais. A reflexão sobre as próprias escolhas pedagógicas, o reconhecimento do impacto social da educação e o engajamento em práticas conscientes tornam-se essenciais para a formação de educadores capazes de agir de maneira ética e transformadora. Nesse sentido, assumir que a neutralidade é inalcançável implica que a formação docente deve preparar profissionais críticos, atentos à complexidade social e cultural do contexto escolar, capazes de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a equidade, a inclusão e a valorização dos saberes dos estudantes.

Ademais, compreender que a educação é sempre ideológica permite repensar o papel da escola e do professor na sociedade. Os docentes não são meros transmissores de conteúdo; são agentes de transformação social que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Por meio de práticas pedagógicas conscientes, os professores têm a oportunidade de desafiar estruturas de opressão, promover a participação ativa dos estudantes e estimular a

formação de sujeitos críticos e autônomos. Assim, a discussão sobre a impossibilidade da neutralidade educacional não se limita a uma questão teórica, mas se traduz em ações concretas que moldam o cotidiano escolar, influenciam essas escolhas pedagógicas influenciam diretamente na formação crítica e ética dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a inclusão. Portanto, a reflexão sobre a neutralidade na educação evidencia a necessidade de formar docentes críticos, capazes de compreender que toda prática pedagógica envolve escolhas ideológicas. A educação, longe de ser um campo neutro, é um espaço de mediação social e política, no qual os professores desempenham um papel central na promoção de justiça, equidade e transformação social. Reconhecer a impossibilidade da neutralidade significa assumir a responsabilidade de agir de maneira consciente, ética e comprometida com a construção de uma escola que valorize a diversidade, os saberes dos estudantes e a formação de cidadãos críticos e participativos.

O artigo de Pimenta e Lima (2012) aborda a formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando os desafios enfrentados por profissionais que atuam nesse contexto e a importância da reflexão crítica e interesse transformador e emancipatório por parte do docente na prática pedagógica. Os autores ressaltam que muitos docentes ingressam na EJA sem preparação específica, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Além disso, apontam a carência de políticas públicas que promovam formação continuada e atualização pedagógica adequada, evidenciando a necessidade de estratégias que apoiem a capacitação docente.

Assim o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos se consolida não apenas um recurso acadêmico, mas uma ferramenta de intervenção social, capaz de transformar a realidade educacional e promover a equidade na educação. A prática pedagógica permite aos docentes refletir sobre suas ações e desenvolver soluções inovadoras, promovendo uma prática crítica e transformadora na EJA (Cavalcanti; Gomes, 2020, p. 50).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um espaço de inclusão e emancipação, direcionado a sujeitos que, em diferentes momentos de suas trajetórias, foram afastados da escola formal.

Para Giroux (2001), a educação deve ser concebida como prática de liberdade, na medida em que possibilita aos sujeitos desenvolverem consciência crítica e engajamento na transformação social. Nessa perspectiva, a EJA não pode se restringir a uma mera transmissão

de conteúdo, mas precisa assumir um papel emancipador, questionando estruturas de poder e promovendo a participação ativa dos educandos em seu processo formativo.

Complementarmente, Brandão (1983) enfatiza que a educação é uma prática social construída coletivamente, e que aprender é um ato que se realiza na vida em comunidade, não apenas nos espaços formais escolares. Assim, a EJA torna-se um espaço privilegiado de construção de saberes, em que os conhecimentos prévios dos educandos dialogam com o saber escolar, promovendo autonomia e emancipação.

4 METODOLOGIA

4.1 CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa deste estudo foi o curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizado na cidade de João Pessoa – PB. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPC) de 2006 do curso, a formação oferecida tem como objetivo preparar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Profissional e em outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos.

O curso contempla áreas de aprofundamento, entre as quais se destaca a área de Educação de Jovens e Adultos, que inclui componentes curriculares específicos voltados à compreensão das particularidades educacionais, sociais e culturais desse público.

Além das disciplinas teóricas, o PPC do curso prevê a realização de estágio supervisionado nessa área de aprofundamento, proporcionando aos estudantes experiências práticas relacionadas à atuação pedagógica na EJA. Dessa forma, o campo de pesquisa deste estudo situa-se no contexto da formação de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especificamente aqueles vinculados à área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA), que realizaram atividades de estágio supervisionado, constituindo-se como os sujeitos desta pesquisa.

4.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa com caráter descritivo, interpretativo e de campo, fundamentada nos aportes teóricos de Minayo (2010), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2011) e Gil (2008). O estudo teve como objetivo compreender as experiências e percepções de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das vivências proporcionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado em EJA, analisando de que forma essas experiências contribuíram para a formação de professoras críticas, reflexivas e comprometidas com a valorização dos saberes dos estudantes dessa modalidade de ensino.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário on-line, elaborado e aplicado na plataforma Google Forms, composto por 36 questões, sendo elas 12 fechadas e 24 abertas. As

questões foram submetidas à análise por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de sentidos, recorrências e categorias emergentes nas falas dos participantes.

Para fins de análise, os dados qualitativos foram organizados em eixos analíticos, definidos a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (P1, P2, P3...), garantindo o anonimato e o sigilo ético das informações.

A abordagem qualitativa possibilitou a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas no contexto do estágio supervisionado, permitindo analisar aprendizagens, desafios, percepções e transformações construídas ao longo do processo formativo. Conforme Minayo (2010), esse tipo de abordagem considera a subjetividade dos sujeitos e a relação dinâmica entre pesquisador, participantes e realidade social.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, conforme destaca Gil (2008), a investigação foi realizada em contato direto com os sujeitos da pesquisa, em contexto real de formação Inicial docente com alunos do curso de Pedagogia da UFPB que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, bem como egressos do curso que já concluíram formação e vivenciaram essa etapa.

A análise dos dados também foi interpretada à luz de referenciais teóricos que discutem a formação docente, o estágio supervisionado e a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para Pimenta e Lima (2012), Paulo Freire (1987; 1996) e Brandão (1983), os quais contribuíram para a compreensão crítica das práticas pedagógicas, da relação teoria-prática e da valorização dos saberes dos sujeitos da EJA.

4.3 CONTEXTO FORMATIVO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Foram coletadas informações referentes ao perfil sociodemográfico e acadêmico dos alunos, tendo como ponto de partida os seguintes aspectos: idade, sexo, área de formação, período/semestre do curso, experiências anteriores de estágio, especialmente anteriores ao Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, e a motivação principal para cursar a Licenciatura.

Tabela 1.1 – Faixa etária dos 8 participantes da pesquisa.

P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8
32	28	27	23	49	34	24	22

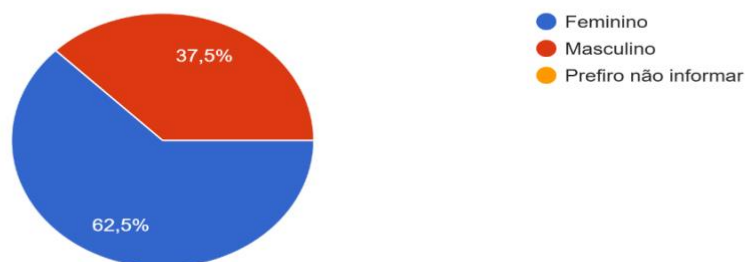
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Tabela 1.1 apresenta a faixa etária dos participantes da pesquisa. Observa-se que as idades variam entre 22 e 49 anos, evidenciando a diversidade etária do grupo investigado. Essa heterogeneidade etária reflete diferentes trajetórias acadêmicas, profissionais e experiências de vida, aspecto relevante para a compreensão das percepções construídas pelos alunos ao longo do Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos

O próximo gráfico 1.2 apresenta a caracterização dos participantes quanto ao sexo, conforme autodeclaração registrada no formulário aplicado.

Gráfico 1.2 – Sexo dos participantes da pesquisa

2. Sexo:
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se a predominância do sexo feminino, com 62,5% participantes, em comparação a 37,5% participantes do sexo masculino. Esse dado evidencia a presença

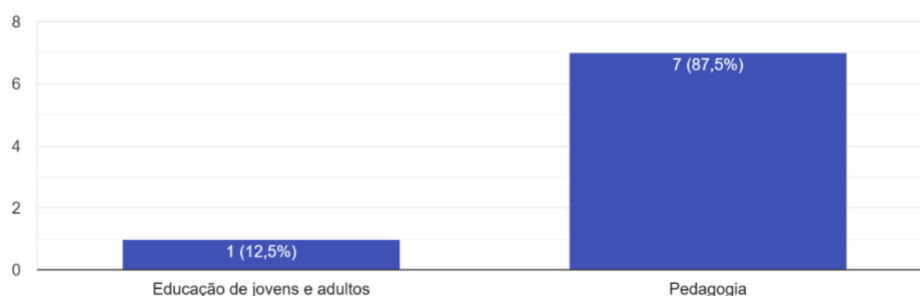
majoritária de mulheres na formação docente, especialmente em licenciatura, embora também revele a participação masculina nesse espaço formativo.

O Gráfico 1.3 apresenta a caracterização dos participantes quanto à área de formação, conforme autodeclaração registrada no formulário aplicado

Gráfico 1.3 – Área de formação dos participantes da pesquisa

3. Qual a sua área de formação?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O gráfico 1.3 apresenta a caracterização dos participantes quanto à área de formação, conforme autodeclaração registrada no formulário aplicado. Observa-se que a maioria dos participantes, sete alunos (87,5%), indicou formação em Pedagogia, enquanto um participante (12,5%) declarou formação relacionada à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Destaca-se que o instrumento de coleta de dados não solicitou o detalhamento dessa formação, nem a identificação dos participantes, a fim de garantir o anonimato. Dessa forma, não foi possível verificar se essa formação refere-se a uma habilitação específica, aprofundamento durante a graduação ou experiência formativa na área.

Todavia, Considerando a organização curricular do curso de Pedagogia, que pode contemplar aprofundamentos em áreas específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível que a autodeclaração do participante esteja relacionada a esse tipo de formação. No entanto, essa informação não foi diretamente investigada nesta pesquisa, não sendo possível afirmá-la com precisão.

Ainda assim, a presença dessa autodeclaração sinaliza a existência de aproximações com o campo da EJA, o que contribui para as discussões sobre o estágio supervisionado como espaço de formação docente crítica e valorização dos saberes dos sujeitos jovens e adultos.

A Tabela 1.4 apresenta a caracterização dos participantes quanto ao período/semestre cursado, conforme a autodeclaração registrada no formulário aplicado.

Tabela 1.4 – Período/semestre cursado pelos participantes da pesquisa

Período/Semestre	Frequência
Oitavo/último período	4
Concluinte	1
Concluído	3
Total	8

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

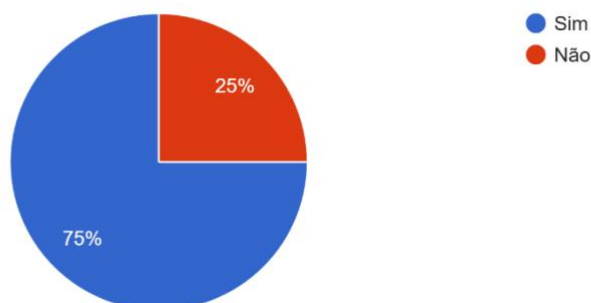
Tabela 1.4 Observa-se que a maioria dos participantes encontra-se em fase final da graduação, sendo quatro no oitavo/último período e um na condição de concluinte. Além disso, três participantes já haviam concluído o curso, caracterizando-se, portanto, como egressos.

O Gráfico 1.5 apresenta a caracterização dos participantes quanto à área de formação, conforme a autodeclaração registrada no formulário aplicado.

Gráfico 1.5 – Experiências anteriores de estágio dos participantes da pesquisa

5. Já teve outras experiências de estágio antes da EJA?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O Gráfico 1.5 evidencia que a maioria dos participantes (75%) já possuía experiências anteriores de estágio antes da atuação na Educação de Jovens e Adultos, enquanto 25% relataram não ter vivenciado práticas de estágio anteriormente.

Esse resultado indica que grande parte dos alunos chega ao Estágio Supervisionado em EJA com um repertório prévio de vivências pedagógicas, o que favorece uma postura mais reflexiva diante da prática docente. Por outro lado, para os participantes sem experiências anteriores, o estágio na EJA configura-se como uma oportunidade inicial de aproximação com o contexto escolar, contribuindo de forma significativa para a construção da identidade docente.

O Quadro 1.6 apresenta a caracterização dos participantes quanto à motivação principal, conforme a autodeclaração registrada no formulário aplicado.

As categorias foram construídas a partir da análise de conteúdo das respostas, agrupando falas com sentidos semelhantes (transformação social, sonho/vocação, experiência prática).

Quadro 1.6 –motivação principal para cursar licenciatura

Categoria de motivação	Frequência
Compromisso social e poder transformador da educação	4

Identificação/vocação para a docência	3
Experiência prévia na área educacional	1
Total	8

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados apresentam a caracterização dos participantes quanto à motivação principal para cursar a licenciatura, conforme a autodeclaração registrada no formulário aplicado. A análise das respostas evidencia que a motivação predominante está relacionada ao compromisso social e ao poder transformador da educação, presente em quatro relatos, nos quais os participantes destacam a educação como instrumento de transformação social, política e humana. Em seguida, três participantes apontaram a identificação com a docência, associando a escolha do curso ao sonho de ser professor e ao prazer em atuar na área educacional. Apenas um participante relacionou sua motivação à experiência prévia na área da educação, destacando vivências anteriores como fator determinante para a escolha da licenciatura. Os dados revelam que a decisão por cursar a licenciatura está fortemente vinculada a valores éticos, sociais e políticos, em consonância com a concepção de Paulo Freire da educação como prática transformadora. Essas motivações contribuem para a formação de docentes críticos e comprometidos com a realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. Exercício crítico da curiosidade, abertura à compreensão, à investigação, à dúvida. A educação é, portanto, uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 1996, p. 133)

Nessa perspectiva, compreende-se que a formação docente vai além da aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Assim, o estágio supervisionado, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), configura-se como um espaço privilegiado para a construção dessa prática crítica, possibilitando ao futuro docente articular teoria e prática, refletir sobre sua atuação e intervir de forma consciente no processo educativo.

4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, composto por 36 questões, sendo 12 fechadas e 24 abertas, aplicado por meio da plataforma Google Forms. As questões fechadas foram utilizadas com o objetivo de traçar o perfil dos participantes e organizar informações de forma sistematizada, sendo apresentadas por meio de gráficos e quadros. Já as questões abertas possibilitaram o aprofundamento de aspectos subjetivos, permitindo a compreensão das experiências e percepções dos participantes. Dessa forma, mesmo com a utilização de dados organizados em gráficos, a pesquisa mantém uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco central está na interpretação das vivências relatadas no contexto do estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os relatos permitiram identificar a articulação entre teoria e prática, os desafios enfrentados no contexto da EJA, as estratégias pedagógicas adotadas e as aprendizagens construídas ao longo do processo formativo.

Como recurso complementar à análise qualitativa, foi utilizada a plataforma Mentimeter, por meio da ferramenta de nuvem de palavras, construída a partir das respostas dos participantes à questão que solicitava a síntese, em uma única palavra, da experiência vivenciada no estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse recurso possibilitou a visualização da frequência dos termos mais recorrentes, evidenciando padrões de significados atribuídos pelos participantes. Assim, a nuvem de palavras contribuiu para a identificação de percepções predominantes, auxiliando na interpretação dos dados qualitativos.

Ressalta-se que esse recurso não se constituiu como método de análise, mas como estratégia auxiliar de sistematização lexical dos dados, cujos sentidos foram posteriormente interpretados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A seção de resultados da pesquisa foi estruturada a partir de um tópico central, denominado "o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos: análise e discussão dos resultados da pesquisa." Nesse tópico, foram organizados subtópicos, cada um correspondendo a um objetivo específico da pesquisa. As 36 questões do questionário foram distribuídas entre

esses subtópicos: 12 questões eram fechadas e 24 questões eram abertas. Cada questão foi analisada e categorizada de acordo com o propósito que ela buscava responder, inserindo-a no subtópico que melhor correspondia ao objetivo específico daquele segmento.

Para cada questão, as respostas obtidas foram organizadas de modo que a questão aberta ou fechada, conforme o caso, fosse discutida dentro do objetivo ao qual pertencia. As questões abertas foram transformadas em títulos mais descritivos, representando o tema central de cada pergunta, e as respostas foram interpretadas de forma descritiva, destacando as falas dos participantes. Em cada subtópico, essas discussões foram realizadas com base nos objetivos, articulando os dados empíricos com os referenciais teóricos, especialmente Paulo Freire (1987, 1996), Pimenta e Lima (2012) e Brandão (1983). Assim, a divisão em subtópicos, cada um vinculado a um objetivo específico, possibilitou uma análise integrada, oferecendo uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado e atendendo aos objetivos propostos.

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE E DISCURSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados a análise e os resultados da pesquisa de campo, os quais buscam compreender as experiências formativas de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que cursaram disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise considera tanto os dados qualitativos quanto quantitativos obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa adotados.

Para a obtenção dos dados, foram coletados relatos de experiências produzidos pelos participantes por meio de questionário, na forma de formulário online, compostos por questões abertas e fechadas, aplicados a discentes do curso de graduação em Pedagogia da UFPB, incluindo alunos em diferentes períodos do curso e também egressos. A coleta não se restringiu a uma única turma, abrangendo diferentes períodos letivos nos quais a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi ofertada

A organização e análise dos dados seguiram uma estrutura em eixos temáticos, elaborados em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, com o intuito de facilitar a compreensão e a sistematização dos resultados. Assim, este capítulo foi organizado em quatro eixos principais: o primeiro busca identificar a importância do Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos para a prática pedagógica dos futuros docentes; o segundo eixo tem como objetivo descrever os desafios encontrados durante as vivências no Estágio Supervisionado na EJA; o terceiro eixo procura verificar de que forma o estágio contribui para a valorização dos saberes dos educandos da EJA; e, por fim, o quarto eixo visa analisar a contribuição do Estágio Supervisionado em EJA para a formação crítica do docente, considerando aspectos reflexivos, éticos e sociais envolvidos nesse processo formativo.

5.1 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS FUTUROS DOCENTES

O primeiro eixo de análise tem como objetivo identificar a importância do Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a prática pedagógica e para a formação dos futuros docentes. Esse eixo reúne questões que buscam compreender o nível de

conhecimento dos participantes sobre a EJA antes e após a realização do estágio, bem como analisar as contribuições dessa experiência para o desenvolvimento da autonomia docente, para a preparação profissional e para a disposição em atuar futuramente nessa modalidade de ensino.

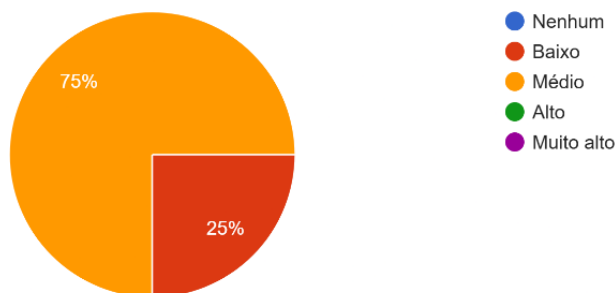
As perguntas que compõem este eixo permitem avaliar o impacto geral do estágio supervisionado na formação inicial, considerando tanto os aspectos cognitivos — relacionados ao conhecimento sobre a EJA — quanto os aspectos formativos e profissionais, como a construção da identidade docente, o fortalecimento da prática pedagógica e a ampliação da segurança para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos, organizados em tabelas e analisados à luz do objetivo proposto.

Gráfico 2.1 – Nível de conhecimento dos participantes sobre a EJA antes do Estágio Supervisionado

Antes do estágio, qual era o seu nível de conhecimento sobre a EJA?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Gráfico 2.2 – Nível de conhecimento dos participantes sobre a EJA após o Estágio Supervisionado



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados apresentados nos Gráficos 2.1 e 2.2 evidenciam uma ampliação significativa do nível de conhecimento dos participantes sobre a Educação de Jovens e Adultos após a vivência no Estágio Supervisionado. Antes do estágio, a maioria dos participantes (75%) declarava possuir apenas conhecimento médio sobre a EJA, enquanto 25% afirmavam ter conhecimento baixo. Após o estágio, observa-se um avanço expressivo, com 73,2% dos participantes declarando possuir conhecimento alto ou muito alto, demonstrando a relevância do estágio para a formação docente e para a compreensão da especificidade da EJA. Esse avanço sugere que o Estágio Supervisionado desempenha papel fundamental na consolidação da formação docente, especialmente no que se refere às especificidades da EJA. A experiência prática possibilita a articulação entre teoria e realidade escolar, favorecendo a compreensão das demandas, desafios e características próprias desse público.

Nessa perspectiva, os resultados dialogam com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao afirmar que não há docência sem discência e que a prática educativa se constrói na relação entre ação e reflexão. Para o autor, é na vivência concreta da realidade que o educador desenvolve uma postura crítica e comprometida com a transformação social. Assim, o estágio, ao inserir o futuro professor no contexto real da EJA, permite que ele ultrapasse uma

compreensão meramente teórica da modalidade e passe a construir saberes a partir da experiência, da observação e da interação com os sujeitos da aprendizagem.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os marcam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (Freire, 1996, p. 23-25).

Desta maneira, o crescimento no nível de conhecimento declarado pelos participantes não representa apenas um acúmulo de informações, mas sinaliza um processo formativo que envolve reflexão sobre a prática, elemento essencial para a constituição de uma docência crítica e contextualizada, conforme defendido por Freire (1996).

Também se observa que aspectos relacionados ao aperfeiçoamento da comunicação e ao planejamento e avaliação das atividades pedagógicas foram mencionados por 37,5% das participantes, evidenciando que o estágio possibilitou o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas fundamentais para o exercício da docência. Dessa forma, os dados confirmam que o Estágio Supervisionado em EJA desempenha papel central na formação inicial, contribuindo tanto para o fortalecimento técnico quanto para a formação crítica dos futuros professores.

Tabela 2.3 – Principais contribuições do Estágio Supervisionado para a formação docente dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados apresentados na Tabela 2.3 evidenciam que o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos contribuiu de forma significativa e diversificada para a formação docente dos participantes. Destacam-se, com maior frequência (62,5%), as categorias “valorização dos saberes e experiências dos estudantes” e “todas as anteriores”, indicando que os alunos reconhecem o estágio como uma experiência formativa ampla, que articula diferentes dimensões da prática pedagógica.

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (Pimenta; Lima, 2012, p. 55).

Além disso, 50% dos participantes apontaram como contribuições relevantes a compreensão da diversidade presente na EJA, o desenvolvimento de práticas pedagógicas, a maior segurança para atuar nessa modalidade, a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e educacionais e o entendimento do papel social do professor. Esses resultados reforçam a importância do estágio como espaço de aproximação com a realidade concreta da EJA, favorecendo a construção de uma prática docente mais sensível, crítica e comprometida socialmente.

5.1.1 – Avaliação dos participantes sobre a relevância do Estágio Supervisionado em EJA para a formação docente.

Todos os participantes apontaram o estágio como uma experiência relevante para sua formação docente. Esse resultado indica uma percepção unânime da importância do estágio na construção de competências pedagógicas. Esse resultado evidencia o papel central do estágio como componente formativo, possibilitando a articulação entre teoria e prática e o aprofundamento da compreensão sobre as especificidades da EJA.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 42), "superar a visão burocrática do estágio significa entendê-lo como um momento orgânico da formação, no qual teoria e prática se alimentam mutuamente".

A unanimidade das respostas reforça a importância do contato direto com o contexto escolar e com os sujeitos da EJA, permitindo os futuros docentes desenvolverem maior segurança, sensibilidade pedagógica e compromisso com uma educação voltada para a valorização dos saberes dos estudantes e para a transformação social.

Nessa perspectiva, a experiência vivenciada no estágio aproxima-se da concepção freireana de educação como prática ética e humanizadora. Como afirma Freire:

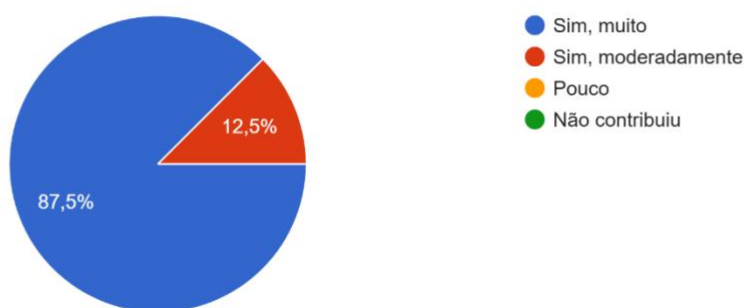
O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. É precisamente porque, como seres históricos, inacabados, capazes de aprender, de ensinar, de saber, de ignorar, somos seres éticos, que o nosso compromisso com a educação deve passar pela valorização da identidade cultural e dos saberes dos educandos. (Freire, 1996, p. 59).

Desse modo, o estágio supervisionado possibilita aos futuros professores compreenderem que atuar na EJA exige mais do que domínio de conteúdo; requer postura ética, respeito às trajetórias de vida dos educandos e reconhecimento de seus saberes como ponto de partida do processo educativo. Assim, o estágio se consolida como um espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão crítica, fundamental para a formação inicial de professores

Gráfico 2.4 – Contribuição do Estágio Supervisionado em EJA para o desenvolvimento da autonomia docente.

O estágio contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia docente?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

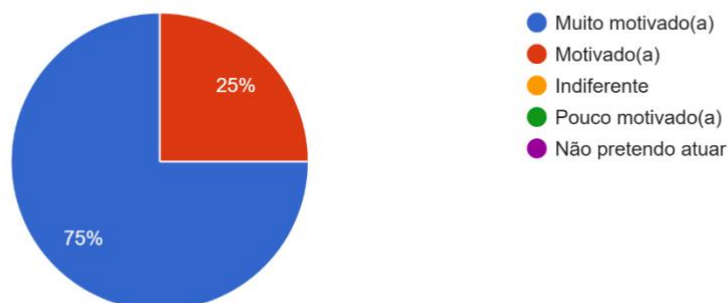
Os dados apresentados no gráfico 2.4 indicam que o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia docente dos participantes. Observa-se que 87,5% dos respondentes afirmaram que o estágio contribuiu “muito” para a construção de sua autonomia, enquanto 12,5% consideraram que essa contribuição ocorreu de maneira moderada.

Esses resultados evidenciam que a vivência do estágio possibilitou aos futuros docentes maior segurança para planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas, além de favorecer a tomada de decisões no contexto da sala de aula da EJA. Tal achado dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a autonomia docente se constrói no exercício reflexivo da prática, uma vez que, conforme Freire (1996), é por meio da reflexão crítica sobre a ação pedagógica que o educador se constitui como sujeito de sua própria prática.

O saber docente não é um saber acumulado, mas um saber produzido na dinâmica da prática. Por isso, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode virar blá-blá-blá e a prática, puro ativismo. É na própria prática de pensar a prática que o professor aprende a pensar e a ensinar melhor. (Freire, 1996, p. 40).

Gráfico 2.5 – Motivação dos participantes para atuar futuramente na Educação de Jovens e Adultos após o Estágio Supervisionado.

Após o estágio, como você se sente em relação à possibilidade de atuar futuramente na EJA?
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme os dados apresentados no gráfico 2.6, observa-se que o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos exerceu influência positiva na motivação dos participantes para atuar futuramente nessa modalidade de ensino. Verifica-se que 75% dos respondentes declararam sentir-se “muito motivados” para trabalhar na EJA, enquanto 25% afirmaram estar “motivados”.

Esses resultados evidenciam que a experiência do estágio contribuiu para despertar o interesse e o comprometimento dos futuros docentes com a EJA, favorecendo uma percepção mais positiva sobre os desafios e as potencialidades dessa modalidade. Tal motivação pode ser compreendida como reflexo do contato direto com a realidade escolar, que possibilitou às participantes compreenderem a relevância social da EJA e o papel transformador do professor nesse contexto, conforme defendido por Freire (1996), ao destacar a educação como prática de liberdade e de transformação social.

Corroborando essa visão, Pimenta e Lima (2012, p. 61) afirmam que "o estágio permite ao futuro professor o contato direto com a realidade escolar, possibilitando-lhe compreender as múltiplas determinações que perpassam o cotidiano da sala de aula".

Diante dos resultados analisados ao longo do Eixo 1, evidencia-se que o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos desempenhou papel fundamental na formação pedagógica dos participantes. Observou-se um avanço significativo no nível de conhecimento sobre a EJA após a vivência do estágio, bem como o reconhecimento unânime de sua relevância para a formação docente. Além disso, o estágio contribuiu de forma expressiva para o desenvolvimento da autonomia profissional e para o fortalecimento da motivação dos futuros docentes em atuar nesse campo educacional.

O estágio, como experiência de decisão, reforça que "ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões" (Freire, 1996, p. 105).

Esses achados reforçam a compreensão do estágio como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, de reflexão crítica e de construção da identidade docente, especialmente no contexto da EJA, que demanda sensibilidade, compromisso social e valorização dos saberes dos educandos.

5.2 DESAFIOS VIVENCIADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O segundo eixo de análise tem como objetivo descrever os principais desafios enfrentados pelos futuros docentes durante as vivências no Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (EJA). As questões que compõem este eixo buscam compreender

as dificuldades encontradas no contexto escolar, abrangendo aspectos pedagógicos, institucionais e relacionais, como o planejamento das aulas, a adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes, o estabelecimento de vínculos, o acolhimento institucional e o apoio recebido durante o estágio.

A análise desse eixo possibilita refletir sobre as condições concretas em que o estágio se realiza e sobre os obstáculos que permeiam a prática docente na EJA, contribuindo para uma compreensão mais crítica desse espaço formativo. Ao identificar tais desafios, torna-se possível discutir a importância do estágio como momento de aprendizagem, reflexão e superação, fundamental para a construção de uma prática pedagógica sensível às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

5.2.1 Desafios e estratégias de superação no Estágio Supervisionado na EJA

Com o objetivo de compreender os principais desafios vivenciados pelos futuros docentes durante o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, foi proposta a seguinte questão aberta: “Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o estágio na EJA e como tentou superá-los?”.

As respostas possibilitaram identificar dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico, à adaptação de conteúdo, à realidade dos estudantes e às especificidades do contexto da EJA.

A análise das respostas à questão permitiu a identificação de palavras chaves que evidenciam os principais desafios enfrentados pelos futuros docentes durante o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos.

Para preservar o anonimato dos participantes, as falas foram identificadas por códigos alfanuméricos, sendo utilizadas as denominações P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, sem qualquer relação com os nomes reais das participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Uma das palavras chaves refere-se à adaptação e transposição didática dos conteúdos para o público da EJA. Os participantes relataram dificuldades em planejar aulas que respeitassem a condição adulta dos educandos, evitando práticas infantilizadas e buscando estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Esse desafio é expresso na fala de P1 ao afirmar que seu maior obstáculo foi *“pensar em um plano de aula que não fosse*

infantilizado”. P2 destacou a dificuldade de realizar a transposição didática de gêneros complexos, como o audiovisual, para estudantes que ainda não dominavam determinadas habilidades, ressaltando a necessidade de mediação pedagógica cuidadosa.

Outra palavra-chave identificada diz respeito ao planejamento pedagógico, contextualização e sensibilidade à realidade dos estudantes. As respostas indicam que os participantes enfrentaram desafios para escolher temáticas que dialogassem com o cotidiano dos educandos da EJA, exigindo pesquisa, leitura e diálogo com a professora regente. Esse aspecto pode ser observado no relato de P3, ao afirmar que *“um dos maiores desafios foi o planejamento dentro da realidade dos estudantes: como inserir o contexto diário deles nas aulas”*.

Também emergiu a palavra-chave relacionada à evasão escolar e à infrequência dos estudantes, elementos recorrentes no contexto da EJA. O P4 relatou que a ausência frequente dos alunos exigiu a retomada constante dos conteúdos e a adaptação do ritmo das aulas. Uma das falas evidencia essa realidade ao destacar que *“a turma nunca está completa, então percebi que tinha que desacelerar e ouvi-los mais”*, revelando um processo de aprendizagem docente marcado pela escuta e pela flexibilidade pedagógica.

Por fim, identificou-se a palavra-chave referente à escassez de materiais didáticos adequados para adultos, o que levou os estagiários a buscarem alternativas por meio da criação de materiais próprios, pesquisas e apoio da equipe escolar. P5 relatou como desafio *“achar materiais adaptados para adultos”*, destacando a necessidade de maior atenção à produção de recursos pedagógicos voltados especificamente para a EJA.

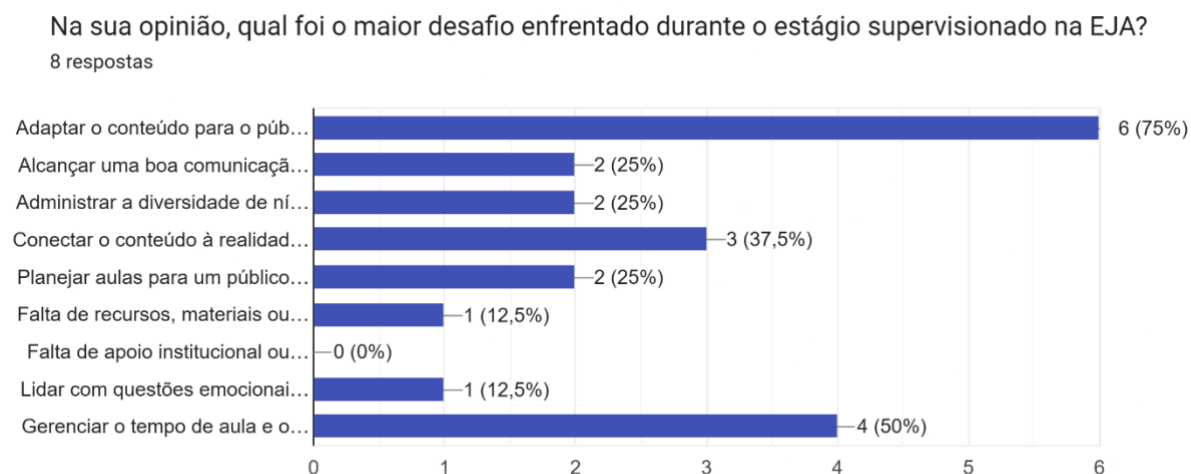
A análise dos desafios relatados evidencia que o Estágio Supervisionado na EJA não se configura apenas como espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como um campo formativo que exige constante reflexão, adaptação e reconstrução da prática pedagógica. As dificuldades relacionadas à transposição didática, ao planejamento contextualizado, à evasão escolar e à escassez de materiais revelam a complexidade da atuação docente nessa modalidade.

Nesse sentido, tais desafios dialogam com a concepção freireana de educação problematizadora, apresentada por Freire (1987), ao defender que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e portadores de saberes. Para o autor, a prática pedagógica não pode se reduzir à simples

transmissão de conteúdo, mas deve promover diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. O foco na escuta e na horizontalidade se resume nesta frase icônica: "Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensamento verdadeiro. Um pensamento crítico" (Freire, 1987, p. 73).

Assim, as estratégias adotadas pelos estagiários — como a adaptação dos conteúdos, a escuta mais atenta dos estudantes e a busca por materiais adequados — evidenciam um movimento de superação de práticas bancárias e aproximam-se de uma perspectiva mais crítica e dialógica de ensino. Desse modo, os desafios enfrentados na EJA revelam-se também como oportunidades formativas, contribuindo para a constituição de uma identidade docente mais consciente e comprometida.

Gráfico 3.1 – Maior desafio enfrentado durante o estágio supervisionado na EJA.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados indicam que o principal desafio apontado pelos participantes foi a adaptação do conteúdo ao público da EJA, mencionada por 75% dos respondentes (6 participantes). Esse resultado evidencia a complexidade de planejar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades, os ritmos de aprendizagem e as trajetórias de vida dos educandos jovens e adultos.

Outro desafio relevante refere-se ao gerenciamento do tempo de aula, assinalado por 50% dos participantes (4 respostas), o que revela dificuldades relacionadas à organização do tempo pedagógico diante da infrequência, da evasão e da heterogeneidade das turmas da EJA.

Além disso, 37,5% dos participantes (3 respostas) destacaram a dificuldade de conectar os conteúdos escolares à realidade dos estudantes, aspecto fundamental para uma prática pedagógica significativa nesse contexto.

Outros desafios foram mencionados com menor incidência, como a alcançar uma boa comunicação com os estudantes, administrar a diversidade de níveis de aprendizagem e planejar aulas para um público adulto, cada um com 25% das respostas (2 participantes). Já dificuldades relacionadas à falta de recursos materiais e ao lidar com questões emocionais foram apontadas por 12,5% dos participantes (1 resposta cada), enquanto a falta de apoio institucional não foi indicada por nenhuma dos respondentes.

A predominância da adaptação de conteúdos como principal desafio evidencia que a prática docente na EJA exige mais do que domínio do conteúdo curricular; requer sensibilidade pedagógica para considerar os saberes prévios, as experiências de vida e as condições sociais dos educandos. Tal dado reforça a compreensão de que ensinar jovens e adultos implica reconhecer a especificidade dessa modalidade, marcada pela heterogeneidade e pela diversidade de trajetórias.

As dificuldades relacionadas ao gerenciamento do tempo e à conexão entre conteúdo e realidade revelam, ainda, que o trabalho pedagógico na EJA demanda constante reorganização da prática e flexibilidade metodológica. A infrequência e a evasão escolar impactam diretamente o planejamento, exigindo do professor capacidade de retomada, adaptação e escuta atenta dos estudantes.

Os desafios identificados pelos participantes também evidenciam o estágio como espaço privilegiado de construção da identidade docente.

Ao enfrentarem dificuldades relacionadas à adaptação de conteúdo, ao gerenciamento do tempo e à contextualização das aulas, os futuros professores não apenas aplicam conhecimentos teóricos, mas vivenciam situações concretas que exigem tomada de decisão, posicionamento pedagógico e reflexão sobre a própria prática.

Essa compreensão está em consonância com o que afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 55):

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. É nesse espaço que o futuro professor começa a se perceber como sujeito de sua própria prática. (Pimenta; Lima, 2012, p. 55).

Esses resultados dialogam com a perspectiva de Freire (1987), ao defender que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e superar uma prática meramente transmissiva. Quando os participantes apontam dificuldades em contextualizar conteúdo ou evitar a infantilização das aulas, evidenciam o esforço de romper com práticas tradicionais e aproximar-se de uma educação dialógica e problematizadora.

Nesse sentido, os desafios relatados não representam apenas obstáculos, mas constituem experiências formativas que contribuem para a construção de uma prática docente mais crítica e comprometida com a transformação social.

5.2.2 – Acolhimento institucional durante o Estágio Supervisionado EJA

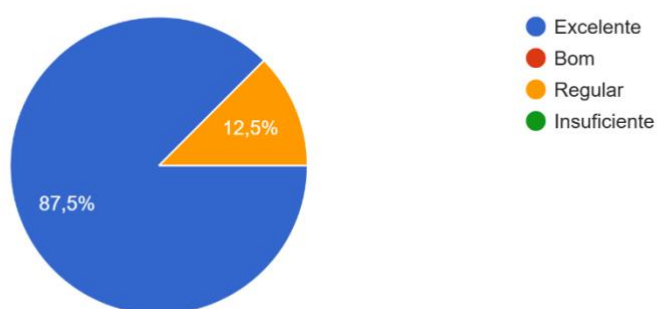
Os resultados indicam que 100% dos participantes afirmaram ter se sentido totalmente acolhidos no ambiente escolar. Esse dado evidencia a existência de um contexto institucional favorável à inserção dos estagiários, o que contribuiu para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para a construção de uma relação mais segura e confiante com a prática docente.

O acolhimento institucional mostra-se um elemento fundamental no processo formativo, pois favorece o diálogo entre estagiários, professores regentes e equipe pedagógica, além de possibilitar maior abertura para a participação ativa nas atividades escolares. Conforme apontado pelos participantes, sentir-se acolhida contribuiu para enfrentar os desafios da prática docente na EJA com mais tranquilidade e segurança.

Gráfico 3.2– Avaliação do apoio do professor regente e da coordenação escolar.

Como você avalia o apoio do professor regente e da coordenação durante suas atividades?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com o objetivo de compreender o suporte pedagógico e institucional recebido pelos estagiários durante o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, investigou-se a avaliação dos participantes quanto ao apoio do professor regente e da coordenação escolar no desenvolvimento de suas atividades.

Os resultados demonstram que 87,5% dos participantes avaliaram o apoio como excelente, enquanto 12,5% o classificaram como regular. Esses dados indicam, de modo geral, uma percepção positiva em relação ao acompanhamento e à orientação recebidos durante o estágio, evidenciando a importância do trabalho colaborativo entre estagiários, professores regentes e equipe gestora.

O apoio do professor regente e da coordenação mostra-se essencial para o processo formativo, pois contribui para a segurança dos estagiários, favorece a troca de experiências e possibilita a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Mesmo diante dos desafios específicos da EJA, o suporte institucional e pedagógico revelou-se um fator facilitador para a realização das atividades e para o fortalecimento da autonomia docente.

Conforme destacam Pimenta e Lima (2012, p. 84), “o exercício da docência exige um suporte institucional que favoreça a reflexão coletiva, de modo que o professor não fique isolado em suas dificuldades cotidianas”. Nesse sentido, os dados evidenciam que o

acompanhamento institucional recebido pelos participantes favoreceu não apenas a realização das atividades de estágio, mas também a construção de uma prática docente mais reflexiva e colaborativa no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

5.2.3 Condições institucionais para a prática docente no Estágio na EJA

Com o objetivo de analisar as condições estruturais e institucionais oferecidas pela escola para o desenvolvimento da prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, os participantes foram questionados sobre a adequação desse contexto para a realização de suas atividades docentes.

De modo geral, todos os participantes responderam afirmativamente, indicando que a escola oferecia condições adequadas para a prática de ensino. Essa avaliação positiva esteve relacionada à infraestrutura disponível, aos recursos pedagógicos e ao apoio da equipe escolar. Contudo, a análise qualitativa das falas revela aspectos que ampliam a compreensão dessa adequação.

P1 destacou que a escola era “*bastante equipada*”, mencionando especialmente a sala Google como um espaço “muito completo”. Entretanto, ressaltou que o acesso ao ambiente só foi possível durante sua regência porque a professora regente já havia reivindicado esse direito para as estudantes, visto que anteriormente a sala permanecia fechada no período noturno. Esse relato evidencia que a existência de recursos não garante, necessariamente, sua utilização efetiva, sobretudo no contexto da EJA, em que o turno noturno frequentemente enfrenta limitações estruturais.

P2 afirmou que a escola “*oferecia bons materiais caso fosse necessário*”, embora não tenha feito uso desses recursos durante sua prática. Já P3 ressaltou o apoio institucional recebido, afirmando que “*tanto professora como gestora participaram da minha experiência*”, o que demonstra acompanhamento e suporte pedagógico ao longo do estágio. Por sua vez, P4 respondeu de forma direta e objetiva: “*Sim*”, reforçando a percepção geral de que o ambiente escolar se mostrou favorável ao desenvolvimento das atividades docentes.

Apesar da unanimidade nas respostas, observa-se que as condições adequadas não se restringem à infraestrutura física, mas envolvem também acesso efetivo aos recursos, mediação da equipe escolar e reconhecimento da modalidade EJA no interior da instituição. Assim, o suporte institucional mostrou-se elemento fundamental para a construção da segurança profissional dos estagiários e para o fortalecimento de sua prática pedagógica.

A análise das condições institucionais relatadas pelos participantes evidencia que o estágio não se desenvolve de maneira isolada, mas está diretamente condicionado ao contexto escolar em que se insere. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio se constitui como eixo central da formação docente, pois é no contato com a realidade institucional que o futuro professor compreende os limites e as possibilidades concretas do exercício profissional. Assim, as experiências narradas demonstram que a infraestrutura, o acesso aos recursos e o apoio da equipe gestora influenciam significativamente o processo formativo.

Além disso, ao considerar a perspectiva freireana, compreende-se que as condições materiais e institucionais interferem na construção de uma prática pedagógica dialógica e emancipadora. Para Freire (1987), a educação exige compromisso coletivo e condições que possibilitem o diálogo e a participação ativa dos sujeitos. Quando há restrições de acesso a espaços pedagógicos, como relatado no caso da sala Google, evidencia-se que a democratização dos recursos também é elemento fundamental para a consolidação de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Dessa forma, os resultados indicam que, embora a escola tenha sido avaliada positivamente pelos participantes, a qualidade das condições institucionais deve ser compreendida para além da presença física de recursos, envolvendo também políticas internas de acesso, valorização da EJA e compromisso da gestão escolar com a formação docente.

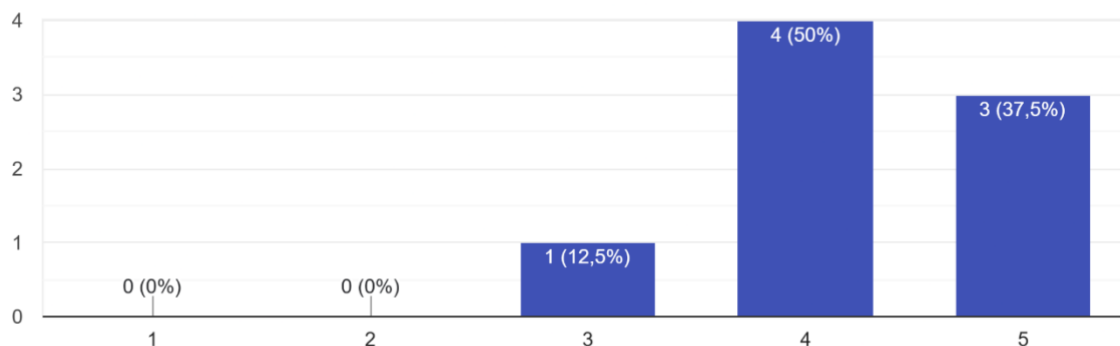
As reflexões no estágio devem recair sobre as condições materiais e institucionais da escola. Não se trata apenas de observar a aula, mas de analisar como a escassez de recursos e os processos de organização escolar interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido aos sujeitos que foram historicamente excluídos do processo de escolarização. (Pimenta; Lima, 2012, p. 48).

Diante disso, os dados indicam que, embora as condições estruturais tenham sido consideradas adequadas pelos participantes, ainda se fazem necessárias reflexões sobre o acesso efetivo aos recursos, especialmente no contexto da EJA, que historicamente enfrenta processos de invisibilização dentro das instituições escolares.

Gráfico 3.3– Grau de desafio no planejamento de aulas para estudantes da EJA

Durante a regência, quão desafiador foi planejar aulas para estudantes da EJA ?

8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando questionados sobre o grau de desafio no planejamento das aulas para estudantes da EJA, utilizando uma escala de 1 (menos desafiador) a 5 (mais desafiador), as respostas indicaram que o planejamento foi percebido, majoritariamente, como altamente desafiador.

Do total de participantes, um (12,5%) assinalou o nível 3, indicando um desafio moderado; quatro participantes (50%) escolheram o nível 4; e três participantes (37,5%) marcaram o nível 5, o grau máximo de desafio.

Esses dados evidenciam que o planejamento pedagógico na EJA exige dos estagiários um esforço significativo de adaptação dos conteúdos, metodologias e tempos de aprendizagem, considerando as especificidades dos estudantes jovens e adultos, suas trajetórias escolares interrompidas e suas experiências de vida.

5.2.4 Comunicação e vínculo pedagógico na EJA

A análise das respostas indica que, de modo geral, a maioria dos participantes não encontrou dificuldades significativas para estabelecer comunicação e vínculo com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As falas evidenciam um ambiente de acolhimento, receptividade e abertura ao diálogo, fatores fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica na EJA.

Alguns participantes destacaram a receptividade dos estudantes desde os primeiros contatos, como se observa na fala do P2, ao relatar que *“não tive dificuldades, eles foram simpáticos e solícitos desde a primeira visita”*, e do P6, que afirmou que os estudantes eram *“bem extrovertidos e comunicativos”*. Esses relatos apontam para a construção de relações baseadas no respeito e na troca, aspectos centrais para o processo educativo na EJA.

Entretanto, embora em menor número, surgiram relatos que evidenciam desafios pontuais relacionados à diferença geracional. Os P4 e P8 mencionaram que a juventude dos estagiários gerou, inicialmente, certo estranhamento ou receio por parte dos estudantes, o que impactou a construção da confiança. Conforme relata o P4, *“acho que por eu ser mais novo e ir atuar alguns tinham receio de se aproximar”*.

Ainda assim, observa-se que o vínculo foi sendo construído gradualmente, sobretudo por meio da convivência cotidiana, do diálogo e da participação nas atividades, como aponta a P7, ao afirmar que *“o vínculo foi estabelecido de forma satisfatória, no dia a dia”*.

Esses dados revelam que, embora possam existir desafios iniciais, especialmente relacionados à idade e à posição docente, a comunicação e o vínculo na EJA tendem a se fortalecer quando a prática pedagógica se fundamenta na escuta, no respeito às trajetórias dos estudantes e na interação constante.

Diante das análises apresentadas, o Eixo 2 evidenciou que os desafios vivenciados pelos estagiários no contexto da Educação de Jovens e Adultos estiveram relacionados, principalmente, ao planejamento pedagógico adequado, à adaptação de conteúdo, à infrequência dos estudantes e às especificidades do público da EJA.

Apesar dessas dificuldades, as participantes relataram estratégias de superação fundamentadas no diálogo, na escuta sensível, na pesquisa e no apoio institucional, o que contribuiu para o fortalecimento do vínculo pedagógico e para a construção de práticas mais contextualizadas.

Neste sentido, os desafios enfrentados não se configuraram como obstáculos intransponíveis, mas como elementos formativos essenciais para o desenvolvimento profissional e para a compreensão crítica da docência na EJA. As experiências relatadas demonstram que o enfrentamento dessas dificuldades favoreceu a construção de práticas mais sensíveis às especificidades da modalidade e ao contexto social dos educandos.

Essa compreensão encontra respaldo na concepção de estágio defendida por Pimenta e Lima (2012, p. 33), ao afirmarem que:

O estágio não é atividade pragmática, mas atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, o objeto da práxis. Como atividade de conhecimento, o estágio supõe a explicitação de conhecimentos e o confronto com a realidade, o que possibilita a produção de novos conhecimentos.

À luz dessa perspectiva, o estágio supervisionado na EJA configura-se como espaço de produção de saberes e de reflexão crítica sobre a prática, no qual os desafios enfrentados contribuem para a consolidação da identidade docente e para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

Tal compreensão também dialoga com a concepção freireana de educação como prática da liberdade. Conforme afirma Freire (1987, p. 67):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A educação é a comunicação, é o diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores.

Nessa direção, as experiências relatadas pelos participantes demonstram que o enfrentamento dos desafios na EJA não se limitou a ajustes metodológicos, mas envolveu a construção de uma prática fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos. Assim, o estágio se consolida como espaço de práxis, no qual teoria e prática se articulam na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

5.3 VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS ESTUDANTES DA EJA

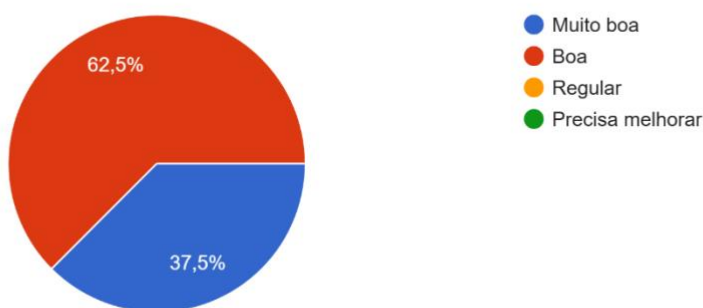
O presente eixo tem como objetivo analisar de que forma o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos contribuiu para o reconhecimento e a valorização dos saberes dos educandos, compreendidos como sujeitos históricos, sociais e culturais. Parte-se do entendimento de que a EJA exige práticas pedagógicas que considerem as experiências de vida, os conhecimentos prévios e as trajetórias dos estudantes como elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as questões que compõem este eixo investigam as percepções dos estagiários acerca de suas práticas pedagógicas, da relação estabelecida com os educandos e da

importância de uma abordagem contextualizada, capaz de articular os conteúdos escolares à realidade social dos alunos. Busca-se, ainda, compreender como o contato com as histórias de vida dos estudantes da EJA contribuiu para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as desigualdades sociais e educacionais, reforçando a necessidade de uma prática docente dialógica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

Gráfico 4.1 – Avaliação da prática docente quanto à valorização dos saberes dos estudantes da EJA.

Em relação à valorização dos saberes dos alunos da EJA, como você avalia sua prática?
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No que se refere à valorização dos saberes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os dados evidenciam uma percepção positiva dos participantes acerca de suas práticas pedagógicas. Conforme apresentado na Tabela 4.1, 62,5% dos estagiários avaliaram sua prática como boa, enquanto 37,5% a classificaram como muito boa, indicando um reconhecimento do esforço em considerar as experiências, conhecimentos prévios e trajetórias de vida dos educandos no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Esses resultados sugerem que o Estágio Supervisionado contribuiu para o fortalecimento de uma prática docente mais sensível e contextualizada, alinhada aos princípios da EJA, que compreende os estudantes como sujeitos históricos e portadores de saberes construídos ao longo de suas vivências sociais, culturais e profissionais.

5.3.1 Contribuições do estágio para o reconhecimento das experiências de vida dos estudantes.

Neste tópico, foi analisada uma questão aberta do questionário aplicado às participantes, cujo objetivo foi compreender se o Estágio Supervisionado contribuiu para o reconhecimento e a valorização das experiências de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por se tratar de uma pergunta discursiva, as respostas possibilitaram uma análise qualitativa das percepções dos estagiários.

As respostas evidenciam, de maneira unânime, que o Estágio Supervisionado contribuiu significativamente para o reconhecimento e a valorização das experiências de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As falas demonstram que o contato direto com os educandos possibilitou os estagiários compreenderem suas trajetórias e incorporarem esses saberes ao planejamento pedagógico.

A P1 destaca a importância da escuta e da aproximação com as vivências dos estudantes:

Sem dúvidas, uma vez que em todo o momento estive muito atenta e aberta a me aproximar de suas vivências para que a minha presença pudesse fazer sentido e, quando fosse realizar meu planejamento, poder levar em consideração suas particularidades.

A fala evidencia uma postura pedagógica fundamentada na sensibilidade e na intencionalidade formativa, indicando que o planejamento passou a considerar as especificidades dos sujeitos da EJA.

A P2 relata uma experiência profundamente marcante, revelando a complexidade das trajetórias dos educandos:

A história de um aluno que perdeu os pais ainda criança e teve que aprender a se virar sozinho no mundo e ainda criar os irmãos menores. Depois de adulto, perdeu um filho para a criminalidade e até hoje é uma ferida aberta.

Esse depoimento amplia a compreensão acerca do contexto social em que os estudantes estão inseridos, reforçando que a prática pedagógica na EJA exige empatia, escuta e compromisso ético com as histórias de vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, conforme afirma Paulo Freire (1987, p. 45):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou opiniões em torno dele. Estas visões, impregnadas de anseios,

de dúvidas, de esperanças ou de desesperanças, focalizam temas significativos, a partir dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

As falas dos participantes dialogam diretamente com essa concepção freireana, ao evidenciarem que as experiências dos educandos passaram a constituir ponto de partida para o planejamento e para a construção do conteúdo pedagógico. P3 reforça essa dimensão relacional ao afirmar: “Conhecer cada aluno e sua história ajuda o professor a criar uma ligação especial com eles.” De forma semelhante, P5 destaca: *“É através das experiências deles que a gente consegue acessá-los.”* Já P6 ressalta: *“Poder acompanhar a turma resultou em algo muito significativo para saber quem são esses sujeitos, valorizar suas histórias de vida e aquilo que almejam.”*

Essas falas demonstram que o estágio favoreceu a compreensão dos estudantes como sujeitos históricos e portadores de saberes, o que se aproxima do que defende Paulo Freire (1996, p. 31) ao afirmar que o professor deve não apenas respeitar os saberes dos educandos, mas problematizá-los e dialogar com eles no processo de ensino.

Além disso, P7 evidencia que o vínculo foi construído por meio da convivência e do diálogo: *“Devido à diversidade de conhecimentos da turma, diálogos antes da aula e pós-aula e idas extras à escola.”* Por fim, P8 sintetiza essa perspectiva ao afirmar: *“Podemos começar a desenvolver as atividades por meio delas.”*

As respostas indicam, portanto, que as experiências de vida dos educandos foram compreendidas como ponto de partida para a prática pedagógica, rompendo com uma perspectiva transmissiva de ensino e aproximando-se de uma concepção dialógica e contextualizada.

Nesse sentido, conforme destacam Pimenta e Lima (2012, p. 89), o estágio deve possibilitar ao futuro professor compreender a escola como instituição social e reconhecer o aluno como sujeito de conhecimentos próprios. Tal compreensão se evidencia nas falas analisadas, que revelam um movimento de valorização dos saberes construídos nas práticas sociais, no trabalho e na vida comunitária dos estudantes.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que o Estágio Supervisionado contribuiu para a formação de uma postura docente mais sensível, crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos da EJA, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e socialmente referenciadas. Segundo Freire (1996, p. 31):

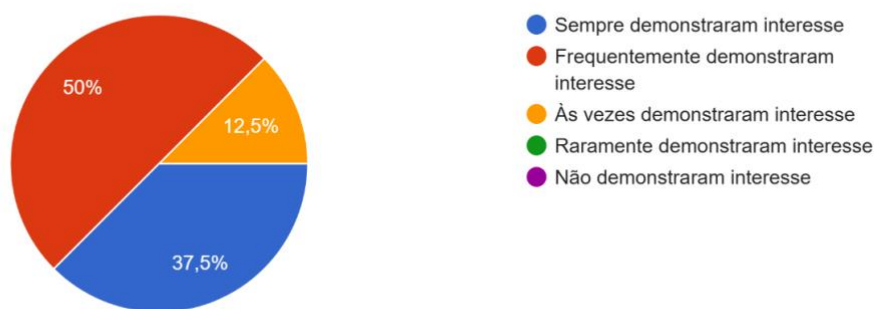
pensar certo exige que o professor ou a escola não apenas respeitem os saberes com que os educandos chegam, mas também discutam com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que o Estágio Supervisionado possibilitou às participantes compreenderem os estudantes da EJA como sujeitos de saberes, cujas trajetórias e experiências devem ser valorizadas e integradas ao processo educativo, contribuindo para a construção de uma prática docente mais contextualizada, dialógica e significativa.

O estágio deve possibilitar que o futuro professor compreenda a escola como uma instituição social, situada em um contexto histórico e social determinado. Reconhecer o aluno como sujeito de conhecimentos próprios é o primeiro passo para uma prática pedagógica que visa à transformação. Não se ensina no vazio, mas para sujeitos que trazem consigo saberes produzidos em suas práticas sociais, no trabalho e na vida comunitária. (Pimenta; Lima, 2012, p. 89).

Gráfico 4.2 – Interesse dos estudantes da EJA em relacionar o conteúdo às suas experiências de vida.

Os alunos da EJA demonstraram interesse em relacionar o conteúdo às suas experiências de vida?
8 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados indicam que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos demonstraram elevado interesse em relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula às suas experiências de vida. Conforme apresentado na Tabela 4,2, 50% dos participantes relataram que os alunos

frequentemente demonstraram interesse, enquanto 37,5% afirmaram que os estudantes sempre demonstraram interesse em estabelecer essa relação. Apenas 12,5% indicaram que esse interesse ocorreu às vezes.

Esses resultados evidenciam que práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos educandos favorecem o engajamento e a participação nas atividades propostas. A disposição dos estudantes em compartilhar vivências pessoais e relacioná-las aos conteúdos escolares reforça a importância de uma abordagem pedagógica contextualizada, que reconheça os saberes construídos fora do espaço escolar como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Além disso, os dados sugerem que, quando o professor cria espaços de diálogo e escuta, os estudantes se sentem mais motivados a participar ativamente das aulas, fortalecendo o caráter significativo do aprendizado e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

5.3.2 Integração dos saberes dos estudantes da EJA às práticas pedagógicas

este subtópico, analisa-se a questão aberta que investigou como o professor pode integrar os conhecimentos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos às atividades pedagógicas. As respostas evidenciam a compreensão de que tal integração deve partir das vivências, experiências e realidade social dos educandos. A P1 afirma:

O educador ou educadora da EJA pode integrar os conhecimentos dos alunos partindo das vivências que eles já trazem para a sala de aula, utilizando situações do cotidiano profissional, familiar e comunitário como ponto de partida para as atividades.

A fala revela uma concepção de ensino que articula currículo formal e realidade concreta, perspectiva que dialoga com a LDB (Lei nº 9.394/1996), ao estabelecer que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A valorização das experiências também aparece na fala da P6: *“Trabalhando conteúdos que tenham significado nos contextos de cada indivíduo. Por isso se faz importante a conversação para o reconhecimento da turma e daquilo que almejam.”*

O diálogo surge como elemento central, aproximando-se da concepção freireana de educação como prática dialógica. Para Paulo Freire (1987), o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas da construção do conhecimento.

A nossa preocupação, neste sentido, é apenas a de apresentar alguns aspectos do que nos parece ser a "fala" dos homens. E como esta fala, por isso mesmo que é fala de homens, não se dá no vazio, mas numa situação concreta, de ordem histórico-social, não podemos deixar de analisar, mesmo de passagem, certas condições desta situação que são indispensáveis para a compreensão da sua fala. (Freire, 1987, p. 49).

Outras estratégias mencionadas incluem o uso de recursos pedagógicos diversificados. A P2 destaca: *“Por meios de livros, filmes, poemas reflexivos, onde o aluno enxergue sua história e se sinta valorizado.”* Já a P3 enfatiza: *“Adaptando os conteúdos para o nível de aprendizagem dos estudantes, levando em consideração suas dificuldades e objetivos.”*

Essas falas indicam a necessidade de uma prática pedagógica sensível às especificidades da EJA, considerando a heterogeneidade das turmas. A dimensão crítica também se evidencia na fala da P5:

Buscando adaptar as atividades ao contexto em que vivem e colocá-los para refletir sobre essa realidade, fazendo com que percebam e cheguem a uma conclusão sobre a sociedade e suas facetas.

Essa perspectiva reforça a educação como instrumento de leitura crítica do mundo, conforme propõe Freire (1996).

Além disso, a contextualização territorial aparece na fala da P7, que menciona o uso de elementos da realidade local, como feiras da agricultura familiar do bairro onde a escola está situada. A preservação do nome real do local por questões de privacidade está adequada metodologicamente, sendo recomendável manter a anonimização. Por fim, a P8 sintetiza: *“Por meio da observação do contexto em que os estudantes estão inseridos.”*

Dessa forma, as falas analisadas evidenciam que os estagiários compreendem a integração dos saberes dos estudantes como um processo dialógico, contextualizado e intencional, no qual os conhecimentos prévios e as experiências de vida constituem o ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas.

Por este meio, as falas analisadas evidenciam que os estagiários compreendem a integração dos conhecimentos dos alunos da EJA como um processo dialógico, contextualizado e intencional, no qual os saberes dos estudantes são reconhecidos como ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas. Sobre esse processo Brandão afirma que:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e o professor profissional não é o seu único praticante. O saber

do povo, o saber da experiência e da vida, possui um valor pedagógico fundamental que muitas vezes a escola formal ignora. Educar é reconhecer que o outro traz consigo uma cultura e um conhecimento que devem ser o ponto de partida de qualquer processo de ensino verdadeiro. (Brandão, 1983, p. 9).

5.3.3 Influência das histórias de vida dos estudantes na construção do olhar crítico sobre desigualdades sociais e educacionais.

Este subtópico, analisa-se a questão aberta que investigou a influência das histórias de vida dos estudantes na construção do olhar crítico sobre desigualdades sociais e educacionais.

As respostas dos participantes evidenciam que o contato com as histórias de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos exerceu papel fundamental na construção de um olhar crítico acerca das desigualdades sociais e educacionais. As narrativas compartilhadas pelos educandos possibilitaram os estagiários compreender que as trajetórias interrompidas de escolarização não decorrem de escolhas individuais, mas de condições estruturais que limitam o acesso e a permanência na escola.

A P1 apresenta uma reflexão aprofundada ao afirmar:

As histórias de vida dos estudantes da EJA foram fundamentais para que eu enxergasse as desigualdades sociais e educacionais como experiências vividas que interrompem trajetórias. Ao ouvir relatos sobre a necessidade de trabalhar desde criança, sobre a falta de uma escola acessível no passado ou sobre as jornadas exaustivas que conciliam emprego, família e estudo, compreendi que se trata de uma imposição, de uma estrutura social que falha em garantir condições básicas de aprendizagem. Essas narrativas transformaram meu olhar, mostrando que o desafio central não é apenas ensinar conteúdos, mas reconhecer e valorizar esses sujeitos que, apesar de todas as barreiras, insistem em retomar seu direito à educação.

Outras participantes reforçam a importância de considerar o contexto social dos educandos. A P2 destaca: “*Valorizar o contexto social que cada indivíduo está inserido, aprender a acolher e a respeitar as individualidades.*” A P6 observa que: “*A maioria das histórias dos estudantes da turma que acompanhei são adultos e idosos que possuem uma renda básica.*” O impacto dessas vivências também aparece na fala da P4:

Quando eles falavam da vida deles, do trabalho árduo que muitos ali já tinham passado e de alguns problemas que enfrentam até hoje devido a isso, eu fazia várias reflexões de como vivemos em um país desigual e o quão importante é o papel do professor para tentar melhorar a qualidade de vida desses estudantes, mudar a realidade e a consciência de cada um.

A dimensão estrutural da desigualdade é aprofundada pela P5:

Ouvir as experiências que compartilhavam em sala me fez entender que eles não são as únicas vítimas desta sociedade e, se não buscarmos como professores desenvolver uma educação mais crítica e transformadora, realmente capaz de fazer com que a sociedade acorde, nunca deixaremos de ter pessoas não alfabetizadas, jovens abandonando as escolas e pessoas carentes neste país.

P7 também evidencia esse movimento reflexivo:

Fazendo uma série de reflexões sobre os diferenciados sujeitos que, por inúmeras questões, não tiveram acesso à educação quando mais novos e, desde então, poder contribuir de algum modo com cada um deles.

Por fim, P8 sintetiza o impacto formativo da experiência: *“Olhar sensível e empático me fez enxergar que todos merecem ter assegurado o direito de estudar, com educação de qualidade.”* E outra participante acrescenta: *“por meio do contato e de ouvir os estudantes, adultos e idosos que possuem uma renda básica.”*

Se a educação pode ser o caminho para a manutenção de privilégios, ela também pode ser o lugar da sua contestação. Quando o processo educativo se alia aos interesses populares e reconhece as lutas sociais, ele deixa de ser apenas ensino de conteúdos para se tornar um espaço de construção de igualdade. Educar, nesse sentido, é um ato político que visa diminuir a distância entre os que sabem e os que são impedidos de saber. (Brandão, 1983, p. 28).

Considerar o contexto social dos educandos, reforçando uma postura pedagógica pautada no respeito às diferenças e à diversidade de trajetórias, é o papel do professor para tentar melhorar a qualidade de vida desses estudantes.

A docência é uma prática social. Como tal, transcende a sala de aula e a escola, pois se realiza no contexto das relações sociais. Entender o estágio como atividade teórica significa compreender que a prática docente não é mera execução de tarefas, mas uma atividade humana consciente e transformadora. É uma prática política porque interfere diretamente na formação dos sujeitos e na construção da sociedade, exigindo do professor um posicionamento ético diante das desigualdades. (Pimenta; Lima, 2012, p. 41).

A Exclusão educacional é um problema coletivo e estrutural, é importante o impacto das vivências na EJA para formação de uma consciência crítica sobre o papel social da educação. O desenvolvimento de um olhar sensível e empático foi essencial para compreender que o direito à educação deve ser assegurado a todos

O respeito aos saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam à escola — saberes socialmente construídos na prática comunitária — deve ser o ponto de partida. A educação de adultos não pode ignorar que esses sujeitos foram impedidos de estudar por uma estrutura social injusta, e não por falta de capacidade ou vontade própria" (Freire, 1996, p. 31).

Dessa forma, as falas analisadas demonstram que as histórias de vida dos estudantes da EJA contribuíram significativamente para a formação de um olhar crítico, ético e socialmente comprometido dos futuros docentes, fortalecendo a compreensão da educação como direito, prática emancipatória e instrumento de transformação social.

5.3.4 – Importância da prática pedagógica contextualizada na Educação de Jovens e Adultos

Com o objetivo de compreender como as participantes avaliam a importância de uma prática pedagógica contextualizada na Educação de Jovens e Adultos após a experiência do Estágio Supervisionado, foi proposta uma questão aberta aos participantes. As respostas evidenciam um consenso quanto à relevância dessa abordagem pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Reconhecer o aluno como sujeito de conhecimentos próprios é o primeiro passo para uma prática pedagógica que visa à transformação. No contexto da EJA, essa valorização fortalece a identidade do educando, permitindo que ele supere a visão de incapacidade e passe a se perceber como um intelectual capaz de produzir saberes. O papel do docente é mediar esse processo de construção da autonomia intelectual, conectando a vida ao saber científico”. (Pimenta; Lima, 2012, p. 89).

De forma unânime, os estagiários reconheceram que a prática pedagógica contextualizada não se configura apenas como uma estratégia metodológica, mas como um elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas. O P1 apresenta uma reflexão mais elaborada ao afirmar que:

Percebo que uma prática pedagógica contextualizada não é apenas um método complementar, mas o alicerce essencial para uma educação significativa na EJA, pois transforma a sala de aula em um espaço dialógico onde o conhecimento formal se encontra com a vida dos estudantes, promovendo o desenvolvimento das habilidades e o fortalecimento da autoestima, da identidade e da autonomia intelectual dos educandos, que passam a se ver como protagonistas de seu próprio aprendizado.

Outras falas reforçam a relação entre contextualização e aprendizagem significativa. O P2 destaca que: “*É importante para ter um aprendizado significativo, é importante praticar a escuta ativa*”. Respostas mais sintéticas também reforçam a importância dessa prática pedagógica. O P3 afirma simplesmente: “Sim”, enquanto o P4 considera que se trata de uma prática: “*Muito importante e efetiva.*”

A relevância social da contextualização também aparece na fala do P5, que aponta: “*De extrema importância para que a população entenda seus direitos e deveres.*” O P6 reforça essa

compreensão ao afirmar que a prática pedagógica contextualizada é: “*essencial*”. Já o P7 destaca que material contextualizado: “*torna o conhecimento mais acessível ao estudante, pois ele consegue entender melhor o conteúdo*.” Por fim, o P8 ressalta que essa prática é: “*É de suma importância, para que possam compreender a sua realidade*”.

De modo geral, as respostas indicam que as participantes reconhecem que a contextualização do ensino possibilita aproximar os conteúdos escolares da realidade social dos educandos, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e o fortalecimento da autonomia dos estudantes da EJA.

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva defendida por Freire (1987), ao afirmar que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e portadores de saberes. Para o autor, a educação não se resume à transmissão de conteúdo, mas constitui um processo dialógico em que professores e estudantes constroem o conhecimento a partir da leitura crítica do mundo.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à sua realidade social, ressaltando que o processo educativo deve considerar as experiências e vivências que os estudantes trazem consigo. Assim, uma prática pedagógica contextualizada contribui para tornar o ensino mais significativo, ao estabelecer relações entre o conhecimento escolar e as experiências cotidianas dos sujeitos.

Além disso, conforme apontam Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado constitui um momento fundamental da formação docente, pois possibilita ao futuro professor compreender a escola e os sujeitos que dela fazem parte em sua dimensão social e histórica. Nesse contexto, o contato direto com os estudantes da EJA permite reconhecer a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos, contribuindo para a construção de uma docência mais crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Dessa forma, os dados analisados evidenciam que o Estágio Supervisionado contribuiu para consolidar entre as participantes a compreensão de que a prática pedagógica contextualizada é fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecer as experiências de vida dos estudantes e integrá-las ao processo educativo, o professor fortalece o protagonismo dos educandos, promove aprendizagens significativas e reafirma a educação como um direito e como instrumento de transformação social.

Diante das reflexões construídas ao longo deste eixo 3, evidencia-se que o Estágio Supervisionado possibilitou uma compreensão ampliada sobre a importância de uma prática pedagógica contextualizada na Educação de Jovens e Adultos. O contato direto com os estudantes e com suas histórias de vida permitiu reconhecer que o processo educativo na EJA deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes, experiências e trajetórias marcadas por desigualdades sociais e educacionais.

É preciso que a educação esteja no seu conteúdo, nos seus programas e nos seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. Uma prática pedagógica contextualizada exige, portanto, que o educador não apenas conheça os conteúdos, mas que conheça o sujeito com quem fala, seu mundo, sua linguagem e sua leitura da realidade, sob pena de falar no vazio. (Freire, 1987, p. 52).

Nesse sentido, a prática pedagógica contextualizada mostrou-se fundamental para promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia, a autoestima e o protagonismo dos educandos, além de reafirmar o papel social do professor como mediador de uma educação crítica, dialógica e comprometida com a transformação social.

5.4 CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO DOCENTE

O presente eixo tem como objetivo analisar as reflexões críticas, éticas e sociais desenvolvidas pelos estagiários a partir da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte-se do entendimento de que o estágio não se limita à aplicação de conteúdo, mas constitui um espaço formativo fundamental para a construção da identidade docente, especialmente no que se refere à compreensão do papel social da escola e do professor.

As questões que compõem este eixo buscam investigar se os participantes assumiram a regência das turmas e como se deu o processo de planejamento das aulas, bem como os temas trabalhados, as áreas do conhecimento envolvidas e as motivações para a escolha desses conteúdos. Além disso, as perguntas exploram as percepções dos estagiários sobre sua vivência na regência, os sentimentos despertados durante o planejamento e a aplicação das atividades, assim como as dificuldades enfrentadas na adaptação dos conteúdos às especificidades dos estudantes da EJA.

Outro aspecto central abordado refere-se aos momentos do estágio que suscitaram reflexões críticas sobre o currículo, a prática pedagógica e a organização da escola, evidenciando situações que contribuíram para uma análise mais profunda das desigualdades sociais e educacionais presentes no cotidiano da EJA. Busca-se ainda compreender em que medida o estágio possibilitou os estagiários reconhecer a educação como uma ferramenta de transformação social, ampliando sua compreensão sobre a função social do professor e da escola na garantia do direito à educação.

5.4.1 – Regência de turma, planejamento e sequência didática.

Em relação à assunção da regência durante o estágio supervisionado na EJA, constatou-se que 100% dos participantes afirmaram ter assumido a condução da turma, bem como realizado o planejamento de aulas ou de sequências didáticas. Esse dado evidencia que o estágio proporcionou uma experiência formativa efetiva, indo além da simples observação e permitindo os estagiários vivenciarem, de forma concreta, os desafios e as responsabilidades do exercício docente.

O planejamento pedagógico, nesse contexto, revelou-se um momento fundamental de reflexão sobre os objetivos de ensino, a seleção de conteúdos e a adequação das estratégias às especificidades dos estudantes da EJA, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional e da consciência crítica acerca da prática pedagógica.

Nesse sentido, a vivência da regência durante o estágio supervisionado configura-se como um elemento essencial para a formação docente, pois possibilita ao futuro professor articular teoria e prática no contexto real da sala de aula. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio não deve ser compreendido apenas como um momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre o próprio fazer docente.

De modo complementar, Freire (1996) ressalta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, uma vez que é por meio dessa reflexão que o professor compreende sua ação pedagógica e constrói novos saberes a partir da experiência. Assim, a participação ativa dos estagiários na condução das aulas e no planejamento pedagógico evidencia a importância do estágio como espaço formativo que contribui para a construção de uma prática docente consciente, crítica e comprometida com a realidade dos educandos.

5.4.2– Temas e áreas do conhecimento abordados na prática pedagógica na EJA

Quanto aos temas e áreas do conhecimento abordados nas aulas planejadas e ministradas durante a regência, observa-se uma predominância de temáticas socialmente relevantes e contextualizadas à realidade da EJA, como meio ambiente e sustentabilidade, cidadania, direitos humanos, agricultura familiar e valorização da vida. Tais temas foram articulados, majoritariamente, às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, contemplando práticas de leitura e interpretação de textos, produção textual, gêneros discursivos (como roteiro e notícia), linguagem oral e escrita, bem como situações-problema, operações matemáticas e uso de tabelas.

Destaca-se, ainda, a escolha de obras literárias e campanhas sociais, como *O Grúfalo* e *o Setembro Amarelo*, evidenciando a preocupação dos estagiários em integrar conteúdos curriculares a discussões éticas, sociais e cidadãs. Essa diversidade temática revela uma prática pedagógica interdisciplinar, alinhada aos princípios da EJA, ao buscar promover aprendizagens significativas a partir de temas que dialogam com o cotidiano, as vivências e as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a escolha de conteúdos relacionados à realidade social dos educandos aproxima-se da perspectiva defendida por Freire (1987), ao afirmar que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando suas experiências e saberes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para o autor, a educação torna-se mais significativa quando estabelece diálogo com o contexto social e cultural dos educandos.

Além disso, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento evidencia uma abordagem interdisciplinar que contribui para ampliar a compreensão dos conteúdos e promover aprendizagens mais integradas. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado para que o futuro professor desenvolva práticas pedagógicas que relacionem teoria e prática, possibilitando a reflexão crítica sobre o ensino e sobre as estratégias utilizadas no processo educativo.

O estágio, ao contrário do que se pensa, não é o espaço da prática, mas o espaço da reflexão sobre a prática. A prática, para ser pedagógica, deve estar ancorada em uma análise crítica da realidade social e cultural em que a escola está inserida. A contextualização não é apenas um exemplo dado em aula, mas a própria base da construção do conhecimento, onde o professor e o aluno investigam juntos os problemas que emergem do cotidiano para transformá-los em objetos de estudo científico. (Pimenta; Lima, 2012, p. 45).

Diante disso, as temáticas trabalhadas durante a regência demonstram a preocupação dos estagiários em desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, crítica e significativa, capaz de favorecer não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também a formação cidadã dos estudantes da EJA.

5.4.3 Critérios e motivações para a escolha das temáticas da regência

A análise das respostas evidencia que a escolha dos temas desenvolvidos durante a regência esteve fortemente ancorada na realidade concreta dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nas propostas institucionais e nos projetos já em andamento na escola. De modo recorrente, os participantes relatam que suas decisões pedagógicas partiram da observação do contexto escolar, do diálogo com a professora regente e do envolvimento dos educandos em atividades coletivas, como o Festival de Aprendizagem da EJA, cujo eixo temático era o meio ambiente.

Um dos relatos apresenta de forma detalhada como essa escolha foi construída a partir do próprio processo pedagógico vivenciado pela turma. O participante destaca que, durante o período de observação, o grupo já estava envolvido na produção do Festival de Aprendizagem da EJA, cujo tema central era o meio ambiente. Nesse contexto, os educandos, juntamente com a professora mediadora, decidiram produzir sabão ecológico a partir do óleo de cozinha utilizado. Segundo o participante:

Ao iniciar o período de observação, o grupo estava imerso na produção do Festival de Aprendizagem da EJA, cujo tema central deste ano é o meio ambiente. Junto à mediadora x, as educandas já haviam decidido realizar, para o dia da culminância, um sabão a partir do óleo usado de cozinha. Antes dessa escolha, conversaram sobre os conceitos de degradação e preservação ambiental, e a professora sugeriu que fotografassem nos arredores de suas moradias ou trajetos de trabalho imagens que representassem esses conceitos. Posteriormente, trabalhando com a oralidade, foi gravado um vídeo individual no qual as educandas explicavam o motivo de terem direcionado seu olhar para aquelas cenas.

O participante relata ainda que, a partir dessa experiência, surgiu a proposta de trabalhar com o gênero textual roteiro, reunindo as imagens e reflexões produzidas pelos educandos em um vídeo informativo que também apresentaria a receita do sabão ecológico para o festival. Conforme descrito pelo participante, os educandos eram provenientes de comunidades periféricas e conviviam cotidianamente com problemas como falta de saneamento básico, poluição do rio Jaguaribe, precariedade na coleta de lixo e riscos de enchentes, fatores que

evidenciam a relação entre desigualdades sociais e degradação ambiental. Nesse sentido, o participante afirma que trabalhar a temática ambiental na EJA significou discutir qualidade de vida, saúde pública e direito à cidade, possibilitando que os educandos se reconhecessem como sujeitos capazes de intervir e transformar sua própria realidade.

Outros participantes também apontaram diferentes motivações para a escolha dos temas trabalhados. P2 deles destacou que “acessei o livro” sendo o livro sua motivação, outro participante O P3 relatou que “a minha regência no mês de setembro”, o que motivou o desenvolvimento de atividades relacionadas ao Setembro Amarelo, voltadas à valorização da vida e à saúde emocional. Há ainda participantes que relacionaram a escolha temática às condições sociais dos estudantes, mencionando que a realidade dos educandos, marcada por necessidades sociais e demandas por melhorias na saúde e em projetos comunitários, influenciou diretamente o planejamento pedagógico (P4, P8).

Também foram mencionadas motivações relacionadas à continuidade de projetos já desenvolvidos pela escola. Um participante destacou que a professora regente já vinha trabalhando com a temática ambiental e que, inicialmente, pensou em abordar o racismo ambiental, mas optou por dar continuidade às atividades que estavam sendo desenvolvidas para o festival municipal (P5). De modo semelhante, outros participantes relataram que a escolha do tema ocorreu por indicação da professora regente ou por alinhamento com a proposta institucional da escola, que enfatizava temas como sustentabilidade, agricultura familiar e vivências nas feiras locais, aspectos que dialogavam diretamente com a realidade dos estudantes (P6, P7).

De maneira geral, as respostas evidenciam que a definição das temáticas não ocorreu de forma aleatória, mas foi resultado de um processo de observação, escuta e diálogo com a comunidade escolar, buscando estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos educandos.

Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Freire (1987), ao defender que o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos sujeitos, valorizando seus saberes e experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para o autor, o ensino torna-se mais significativo quando os conteúdos dialogam com os problemas concretos da vida social, permitindo que os educandos desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem.

De modo complementar, Freire (1996) enfatiza que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo que cada estudante traz consigo conhecimentos construídos em suas experiências de vida. Nesse sentido, a escolha de temáticas relacionadas ao meio ambiente, à cidadania e às condições sociais das comunidades evidencia uma prática pedagógica comprometida com a valorização dessas experiências.

Além disso, o processo de definição das temáticas durante o estágio revela o caráter formativo da experiência de regência. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o futuro professor aprende a analisar o contexto educativo, planejar ações pedagógicas e refletir criticamente sobre sua atuação.

Dessa forma, as motivações apresentadas pelos participantes demonstram que o estágio contribuiu para o desenvolvimento de uma prática docente mais sensível às realidades sociais dos estudantes e comprometida com uma educação crítica e contextualizada. Tais escolhas revelam sensibilidade pedagógica para articular conteúdos curriculares a temas socialmente relevantes, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades dos educandos da EJA, uma vez que

O estágio deve possibilitar que o futuro professor compreenda a escola como uma instituição social, situada em um contexto histórico e social determinado, com suas contradições e possibilidades de transformação. A partir da observação crítica, o estagiário percebe que a docência assume seu papel social ao mediar o acesso ao conhecimento para as classes populares, transformando o saber em ferramenta de luta e de conquista da cidadania plena. (Pimenta; Lima, 2012, p. 112).

De forma geral, as respostas indicam que as motivações para a escolha dos temas não foram aleatórias, mas construídas a partir da escuta ativa dos estudantes, da observação do contexto escolar e do compromisso com uma prática pedagógica crítica e contextualizada, reafirmando a EJA como um espaço de formação humana, social e política.

5.4.4 Percepções dos estagiários sobre a vivência de regência na EJA

A vivência de regência no Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos revelou-se um momento central para a consolidação da formação crítica dos futuros docentes, evidenciando que o exercício da docência na EJA ultrapassa a dimensão técnica do

planejamento e da execução de aulas, assumindo um caráter ético, político e social. As falas dos participantes indicam que a regência foi compreendida como um espaço de produção de sentidos, no qual o conhecimento escolar se articula às experiências de vida dos educandos, em consonância com uma perspectiva freireana de educação problematizadora.

Nesse sentido, um dos participantes apresenta uma reflexão mais aprofundada ao afirmar que a experiência de regência consolidou a compreensão de que a docência na EJA constitui um compromisso ético e político com os sujeitos da educação. Segundo P1:

Essa experiência concretizou para mim a compreensão de que a docência na EJA é, antes de tudo, um ato político e ético. Movido pelo princípio freireano de que ‘me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente’, percebi que meu papel vai além da transmissão de conteúdo; trata-se de criar condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos de sua história e produtores de cultura. Ao olhar para a realidade concreta das educandas, seu desejo de produzir um vídeo e seu projeto com o sabão ecológico, foi possível transformar um conceito inicialmente distante, como o roteiro audiovisual, em uma experiência palpável e empoderadora.

Essa concepção dialoga diretamente com Freire (1996), ao afirmar que o ato educativo deve partir da realidade dos educandos e favorecer sua leitura crítica do mundo.

Outras participantes ressaltam que a regência na EJA se configurou como uma experiência singular e distinta da docência com crianças. Uma delas descreve sua vivência como “boa, única e completamente diferente do que eu já estava acostumada (com crianças)” (P2), evidenciando as especificidades do trabalho pedagógico com jovens e adultos. De forma semelhante, outra participante afirma que a regência foi “uma experiência muito rica, pude contribuir para a aprendizagem dos educandos e aprendi bastante com eles” (P3), destacando o caráter dialógico e formativo da experiência.

Os desafios enfrentados durante a regência também aparecem nos relatos. A P4 menciona que a experiência foi marcada pelo nervosismo inicial e pelas dificuldades de adaptação das atividades planejadas às dinâmicas reais da turma:

Foi desafiadora, primeiro pelo nervosismo e segundo pela preparação. A gente prepara algo e quando chega na hora vão acontecendo outras coisas e você tem que administrar da melhor forma possível. Foi difícil adaptar as atividades, mas com a ajuda da minha orientadora e supervisora de estágio tudo deu certo no final. Foi uma experiência incrível, muito significativa para mim.

Essas dificuldades foram compreendidas pelos participantes como parte constitutiva do processo formativo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia docente e da capacidade de tomada de decisões pedagógicas. Tal aspecto evidencia que o estágio se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem reflexiva, no qual o erro, a dúvida e a reelaboração das práticas assumem papel formativo.

Além disso, algumas falas destacam a importância da troca de saberes entre professor e estudantes. Uma participante resume a experiência como “*um momento rico de troca de experiências*” (P5), enquanto outra ressalta que as atividades desenvolvidas foram “*contextualizadas e sem hierarquização da relação aluno-professor*” (P6). Essas percepções evidenciam a construção de um ambiente pedagógico pautado no diálogo, na escuta e na valorização das experiências dos educandos.

Essa perspectiva reafirma o princípio freireano de que o processo educativo se constrói de forma coletiva e dialógica, no qual professores e estudantes aprendem mutuamente. Conforme destaca Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”.

De modo geral, as participantes descrevem a regência como uma experiência profundamente significativa e transformadora. Algumas respostas sintetizam essa percepção ao caracterizá-la como “*uma experiência incrível e inesquecível*” (P7) ou como uma vivência marcante no processo de formação docente (P8). Assim, a experiência do estágio supervisionado contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para o fortalecimento do compromisso ético e social com a Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado configura-se como um espaço fundamental de articulação entre teoria e prática, possibilitando às futuros docentes compreenderem a complexidade do trabalho educativo e desenvolverem uma postura crítica e reflexiva diante da realidade escolar. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2012), é no contexto do estágio que o futuro professor tem a oportunidade de analisar, experimentar e ressignificar sua prática pedagógica, construindo saberes profissionais a partir da reflexão sobre a ação.

5.4.5 Momentos significativos do estágio e a construção da reflexão crítica sobre a docência na EJA

Os relatos dos participantes evidenciam que determinados episódios vivenciados durante o estágio supervisionado atuaram como marcos formativos no processo de reflexão crítica sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos. Tais momentos revelam que a prática pedagógica na EJA exige sensibilidade, escuta, flexibilidade e compreensão das múltiplas dimensões que atravessam a vida dos educandos.

Um dos aspectos recorrentes refere-se ao desafio da transposição didática de conteúdos formais para a realidade concreta dos estudantes. P1 relata que trabalhar o gênero roteiro audiovisual inicialmente se mostrou complexo, pois a linguagem técnica parecia distante do cotidiano dos educandos. Conforme descreve:

Um dos desafios mais significativos que vivenciei foi realizar a transposição didática do conceito de roteiro para as educandas. A princípio, a linguagem técnica e a estrutura formal do gênero pareceram distantes de sua realidade cotidiana, o que exigiu de mim a criação de estratégias pontuais para aproximá-las desse conhecimento. No entanto, através de exercícios práticos de narração, da apresentação de referências concretas e da construção coletiva, pude observar como as educandas gradualmente se apropriaram dos elementos do gênero, demonstrando uma compreensão crescente ao contribuírem ativamente na elaboração do roteiro para seu vídeo. Essa superação reforçou meu entendimento de que os conceitos abstratos ganham significado na EJA quando ancorados em atividades mão na massa e mediados pela dialogicidade.

Outros relatos evidenciam reflexões críticas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas e às desigualdades presentes no cotidiano escolar. A fala de P2 revela um momento de inquietação ao observar que um estudante autista realizava apenas atividades simplificadas: “Quando percebi que o aluno autista só fazia atividades de colorir.” Esse episódio provocou questionamentos sobre a responsabilidade docente em garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a equidade educacional.

Situações aparentemente simples também se configuraram como momentos significativos de reflexão. O participante P3 relata: “*Um aluno sempre ia embora mais cedo para casa, pois morava longe. No dia da minha segunda regência ele ficou até o fim da aula pois queria assistir*” esse episódio foi interpretado como um sinal do interesse e do desejo de

aprender por parte do estudante, revelando o valor atribuído pelos educandos da EJA às oportunidades de escolarização.

As relações humanas e o afeto também emergem como elementos centrais da prática docente na EJA. O participante P4 descreve um momento marcante ocorrido no encerramento do estágio:

Foi no final, que eles fizeram um lanche pra mim e eu nem sabia. Senti o quanto as relações humanas são importantes nesse processo de aprendizagem. Como diz Paulo Freire, não existe educação sem afeto. Foi um final de muitas lágrimas e uma despedida calorosa, tudo isso me fez pensar o quanto a educação faz a gente se tornar mais humano.

Essa percepção reforça a dimensão humana do trabalho educativo, evidenciando que o processo de ensino-aprendizagem envolve vínculos, afetos e relações de confiança entre professores e estudantes.

Outras falas também evidenciam os desafios e as exigências emocionais da docência na EJA. O participante P5 relata:

Durante a aula de matemática me senti assustada, pensei em sair correndo da sala, mas respirei fundo e entendi que só com uma noite de aula eles não iriam conseguir absorver tudo. Foi aí que entendi como o trabalho do professor da EJA é importante e também exaustivo se o professor não parar para ouvir e buscar sempre trabalhar com as experiências dos alunos.

Esse relato evidencia a necessidade de compreender o ritmo de aprendizagem dos estudantes da EJA, muitas vezes marcado por infrequência, jornadas de trabalho extensas e múltiplas responsabilidades familiares.

Outros participantes destacam momentos de escuta coletiva como espaços potentes de reflexão. P6 deles afirma que um momento significativo ocorreu: *“No momento final após as regências, onde a turma pôde se expressar, falar do tema e de situações ligadas ao contexto pessoal.”*

De forma semelhante, outra participante P7 destaca a roda de conversa de despedida como um momento de grande impacto formativo:

Roda de conversa de despedida. As estudantes explicitaram sua trajetória de vida e o cansaço de vir à escola. O adulto traz para a sala de aula suas dores e emoções que

talvez o impeçam de compreender os conhecimentos. O cansaço do trabalho também interfere nesse processo.

Por fim P8, outro relato evidencia a motivação presente entre os estudantes da EJA: *“O interesse em aprender dos estudantes. Não é como na educação infantil que devemos desenvolver o interesse; os estudantes da EJA estão ali porque querem aprender.”*

Essas experiências revelam que a prática pedagógica na EJA exige do professor uma postura sensível, crítica e comprometida com a realidade social dos educandos.

Do seguinte modo, Brandão (1983) destaca que a educação é um processo social construído nas relações humanas, no qual ensinar e aprender se configuram como práticas coletivas de produção de conhecimento e de transformação da realidade.

Portanto, os episódios relatados pelos participantes evidenciam que o estágio supervisionado se constitui como um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente, permitindo que os futuros professores compreendam a complexidade da educação na EJA e desenvolvam uma postura pedagógica mais crítica, sensível e comprometida com a formação humana e social dos educandos.

As experiências vividas contribuíram para a construção de uma concepção de docência comprometida com a dignidade humana, a inclusão, a justiça social e a transformação da realidade, em consonância com uma perspectiva freireana de educação emancipadora.

5.4.6 Reflexões críticas sobre o currículo, a prática docente e a escola na EJA

As situações vivenciadas durante o estágio supervisionado despertaram reflexões críticas profundas sobre o currículo, a prática docente e a organização escolar na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que a EJA ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares e se constitui como um espaço de disputas, resistências e construção de sentidos.

Alguns participantes destacaram a compreensão da docência como uma prática indissociável da pesquisa, reafirmando o papel do professor como educador-pesquisador. Nesse sentido, o participante P1 compreende o estágio como o início de um percurso formativo comprometido com ações emancipadoras, ressaltando:

Esta experiência significa, portanto, levar adiante o compromisso de ser um educador-pesquisador, que questiona criticamente os determinantes sociais e que, a partir dessa reflexão, sugere e pratica ações emancipadoras. O estágio na EJA não foi apenas uma

etapa de formação; foi o início de um caminho no qual a docência se constrói na escuta, no diálogo e na crença inabalável de que a educação é um direito e um potente mecanismo de (re)construção de narrativas contra-hegemônicas.

De forma semelhante, P2 afirma que o estágio possibilitou refletir sobre a importância da regulação e da sistematização como dimensões constitutivas da identidade docente, reconhecendo a indissociabilidade entre ensino e pesquisa:

O estágio me permitiu acessar as dimensões da regulação e da sistematização como partes fundantes da identidade docente, consolidando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Assumo, com Freire (1996), que não há ensino sem pesquisa: ‘Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.

Outros relatos evidenciam reflexões relacionadas às experiências de vida presentes na EJA. O participante P3 destaca que, ao ouvir espontaneamente a narrativa de um estudante, percebeu que a educação de jovens e adultos envolve dimensões que ultrapassam os conteúdos escolares:

Quando um senhor começou a falar da história de vida dele, mesmo sem perguntar, pude perceber que a EJA carrega consigo não apenas conteúdos de disciplinas, mas também de vida; é diversa e todos ali têm um motivo para estar ali.

Esse episódio evidencia que a sala de aula da EJA é atravessada por trajetórias marcadas por desigualdades sociais, interrupções escolares e experiências de trabalho, exigindo do professor sensibilidade para compreender os sujeitos em sua totalidade.

Alguns participantes também apontaram a necessidade de ampliar os momentos de reflexão crítica durante as aulas. Conforme relata P4: *“Existiam poucos momentos para a reflexão crítica dos alunos e eu busquei trazer isso nas minhas regências.”* As falas também evidenciam críticas às práticas pedagógicas que, por vezes, desconsideram a identidade adulta dos estudantes. O participante P5 observa: *“Na aula da professora, às vezes era muito infantilizada para o público.”*

Essa percepção é aprofundada por P6, que problematiza não apenas as práticas pedagógicas, mas também aspectos estruturais da escola e da sociedade:

Viver a experiência da EJA faz refletir o tempo todo. Eu me vi envolvida em pensamentos sobre o porquê nossa sociedade não busca por seus direitos, como professores continuam com a mentalidade de trabalhar com adultos de forma infantilizada e até como a escola não fornece espaço adequado para esses alunos.

Por outro lado, alguns relatos também destacam experiências pedagógicas positivas, evidenciando práticas docentes mais sensíveis e contextualizadas. O participante P7 ressalta:

O modo como as aulas eram conduzidas era totalmente diferente das aulas dedicadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, consistindo em uma abordagem ligada à realidade da turma e trabalhada de maneira humanizada.

Além disso, surgiram reflexões relacionadas à organização escolar e às condições institucionais que envolvem a EJA. Conforme relata P8: *“Planejamento antes das aulas, planejamento flexível, falta de políticas públicas para a EJA e sua permanência.”*

Entretanto, um dos participantes P8 também aponta que, em sua experiência específica, a escola já buscava seguir as diretrizes estabelecidas para a modalidade: *“Na escola eles já seguem as diretrizes principais, logo não houve nada alarmante.”*

De modo geral, as reflexões construídas pelos participantes evidenciam que o estágio supervisionado se constitui como um espaço fundamental para a problematização das práticas educativas e para a compreensão da complexidade da docência na EJA. Nesse sentido, Brandão (1983) destaca que a educação é um processo social profundamente vinculado às relações humanas e às condições históricas em que os sujeitos vivem, sendo impossível dissociar o ensino das experiências concretas dos educandos. Da mesma forma, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio supervisionado representa um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual os futuros professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre o currículo, a organização escolar e as práticas pedagógicas, construindo uma postura docente mais consciente e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Assim, as experiências relatadas demonstram que o estágio na Educação de Jovens e Adultos contribui para a formação de professores mais críticos e sensíveis às especificidades dessa modalidade de ensino, reforçando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e socialmente comprometidas. Sob essa ótica, Pimenta e Lima (2012) argumentam que a experiência no campo de estágio vai muito além da observação técnica:

O estágio deve permitir que o futuro professor compreenda a complexidade das relações que se estabelecem no interior da escola e na sala de aula, de modo a superar a visão de que ser professor é apenas dominar conteúdos e técnicas de transmissão. A formação crítica exige que o estagiário se posicione como um intelectual em formação, capaz de ler a realidade, dialogar com a teoria e propor intervenções que façam sentido para o contexto de vida dos alunos. (Pimenta; Lima, 2012, p. 94).

Ainda que alguns participantes não tenham identificado situações alarmantes em relação ao cumprimento das diretrizes curriculares, os relatos, em conjunto, revelam um olhar crítico sobre os limites e possibilidades da EJA enquanto política educacional.

Assim, os depoimentos demonstram que o estágio supervisionado se configurou como um espaço de formação crítica e reflexiva, no qual os futuros docentes puderam problematizar o currículo, a prática pedagógica e a escola, compreendendo a EJA como um campo que exige compromisso ético, sensibilidade social e uma postura docente fundamentada no diálogo, na pesquisa e na emancipação dos sujeitos.

5.4.7 Planejamento pedagógico, sentimentos e desafios na adaptação de conteúdos na EJA

O planejamento e a aplicação das atividades durante o estágio na Educação de Jovens e Adultos suscitaram sentimentos ambíguos, bem como reflexões críticas sobre a formação docente, as condições de trabalho e as especificidades desse público. O contato direto com a realidade da sala de aula evidenciou, para alguns participantes, o distanciamento entre a formação acadêmica inicial e a prática concreta da docência, gerando inquietações acerca do papel do professor como mediador entre os saberes científicos e os saberes da experiência. Nesse sentido, participante P1 relatou:

Enquanto planejava e aplicava as atividades, me deparei com o distanciamento entre minha formação acadêmica e a realidade concreta da sala de aula, o que gerou reflexões profundas sobre o papel do professor como mediador desses saberes. A principal dificuldade encontrada foi realizar a transposição do roteiro.

Entre as principais dificuldades apontadas está a transposição didática dos conteúdos, especialmente no que se refere à elaboração de propostas que não fossem infantilizadas e, ao mesmo tempo, fossem compreensíveis e acessíveis aos estudantes adultos.

Essa preocupação revela uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas historicamente inadequadas à EJA, marcadas pela reprodução de metodologias pensadas para crianças, desconsiderando a maturidade intelectual e as trajetórias de vida dos educandos. Como destacou P2: *“Sim, tive dificuldade em pensar em um conteúdo que não fosse infantilizado e também de passar esse conteúdo de forma clara.”*

Outros relatos indicaram que, embora a adaptação dos conteúdos fosse possível, surgiram dificuldades relacionadas à organização do tempo pedagógico e à articulação entre

conteúdo e atividades planejadas. Nesse sentido, P3 destacou: *“Não tive muita dificuldade para adaptar o assunto, só para conciliar com o tempo da aula e as atividades.”*

Além disso, P4 ressaltou que, mesmo com planejamento prévio, o cotidiano escolar apresenta situações imprevistas que exigem preparo e flexibilidade do professor: *“Algumas dificuldades como dito anteriormente, mas senti que o professor tem que estar preparado para tudo. Mesmo planejando ainda acontecem dificuldades, imagina se não planejar?”*

No plano subjetivo, os sentimentos vivenciados durante o estágio foram marcados por encantamento e apreensão. A experiência na EJA despertou entusiasmo diante das possibilidades educativas, mas também insegurança frente às responsabilidades da docência e aos desafios impostos pelo contexto escolar.

Como relatou P5: *“Durante todo o processo do estágio me senti encantada e ao mesmo tempo assustada. Busquei fazer o melhor que podia e sempre buscar ajuda das minhas orientadoras e supervisoras.”* Nesse sentido, o apoio das professoras orientadoras e supervisoras foi apontado como fundamental para a organização das aulas e para o fortalecimento da confiança dos estagiários: *“A ajuda da professora supervisora da UFPB fez total diferença, ofertando os direcionamentos para efetivação e organização das aulas.”* (P6).

Outro aspecto relevante diz respeito à escassez de materiais didáticos específicos para a EJA, evidenciando a marginalização histórica dessa modalidade no âmbito das políticas educacionais. P7 ressaltou que, embora a adaptação dos conteúdos seja possível, as condições de trabalho dificultam esse processo:

Como a EJA é esquecida e violada, já que não há materiais pensados nesse público. Adaptar achei ok, a questão é que, se formos pensar em atuação após a graduação, é o tempo que falta. O município, quando é professor efetivo, só disponibiliza 5 horas de planejamento, o que torna inviável adaptar grande parte dos materiais.

Por fim, alguns participantes indicaram que as dificuldades surgiram principalmente no momento da execução das atividades em sala de aula: *“Houve apenas no desenvolvimento da atividade.”* (P8) de modo geral, as respostas evidenciam que o estágio na EJA se configurou como um espaço formativo significativo, no qual o planejamento e a prática pedagógica provocaram reflexões críticas sobre a formação docente, as condições estruturais da modalidade

e a necessidade de uma atuação profissional sensível às especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Do ponto de vista teórico, tais reflexões dialogam com Brandão (1983), ao compreender a educação como um processo social profundamente relacionado às experiências e às condições de vida dos sujeitos, o que exige práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos educandos. Ao mesmo tempo, a experiência do estágio reafirma a concepção defendida por Pimenta e Lima (2012), segundo a qual o estágio supervisionado constitui um espaço fundamental de articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor problematizar a realidade escolar, refletir sobre sua atuação e construir saberes docentes a partir da experiência concreta. Assim, o estágio na EJA revelou-se não apenas como momento de aplicação de conteúdos aprendidos na universidade, mas como um processo formativo que possibilita compreender criticamente os desafios da docência e a complexidade do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino.

5.4.8 Estágio supervisionado na EJA e desenvolvimento de reflexões críticas sobre a prática docente e a realidade dos estudantes

Os relatos dos participantes indicam que o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos constituiu um espaço privilegiado para o desenvolvimento de reflexões críticas acerca da prática docente e das condições sociais dos estudantes da EJA, possibilitando a ampliação da compreensão sobre quem são esses sujeitos e quais desafios atravessam seus processos formativos.

Um aspecto fortemente evidenciado refere-se à condição de trabalhador como elemento estruturante da identidade dos estudantes da EJA. Nesse sentido, P1 articulou sua experiência com a perspectiva teórica de Arroyo (2009), ao destacar que o trabalho constitui dimensão central na vida desses sujeitos:

Foi possível observar que ser trabalhador é uma condição intrínseca aos estudantes da EJA. No texto *Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores* (Arroyo, 2009), o autor destaca a condição de trabalhadores, o fato de terem o trabalho como referente ético-político-pedagógico. Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes.

Essa compreensão rompe com visões reducionistas que tratam os educandos apenas como sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, reafirmando a necessidade de uma prática docente que reconheça e valorize suas experiências de vida e de trabalho.

Além disso, os relatos apontam para uma ampliação da concepção de docência na EJA, na qual o professor assume um papel que ultrapassa a dimensão técnica do ensino. Como expressa P2: *“Que na EJA sou mais do que professora, sou amiga, sou psicóloga, sou tempo de qualidade, e sou acima de tudo aprendiz.”*

Outro ponto recorrente nas respostas refere-se à importância do respeito aos estudantes e à necessidade de evitar práticas pedagógicas infantilizadas. Nesse sentido, P3 afirma: *“Sim. O professor da EJA nunca deve infantilizar os educandos, eles querem aprender e ser respeitados também.”*

A convivência com os estudantes também despertou reflexões sobre as diferentes realidades sociais presentes na sala de aula e sobre a responsabilidade social da docência. P4 destacou: *“Sim, bastante. Perceber as dificuldades e realidades de cada um me fez pensar no quanto o papel do professor é importante para tornar a aprendizagem acessível.”*

De forma semelhante, outro relato, sendo de P5 evidencia como a proximidade com os educandos contribuiu para a compreensão das desigualdades sociais que atravessam a EJA.

Sim, estar ali e conviver com eles me fez refletir sobre as dificuldades de uma população invisível para a sociedade, para as políticas públicas, e sobre como o papel do professor no contexto da EJA precisa ser mais reflexivo e atuante.

O P6 também ressaltou que o estágio possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre o perfil do público da EJA e sobre as demandas específicas que orientam o planejamento pedagógico: *“Sim. Me trouxe uma melhor noção do público da EJA e de como trabalhar temáticas e conteúdos que atendam às suas demandas.”*

Em alguns casos, o estágio contribuiu ainda para ampliar experiências já vivenciadas em outros contextos educacionais, fortalecendo o repertório formativo dos participantes: *“Sim. Pois ao me aproximar da EJA no ensino regular, ampliou meus conhecimentos, já que atuei dois anos na EJA na Educação Especial e tive vivências em Educação Emocional.”* (P7)

Por fim, o contato direto com os estudantes foi apontado como elemento fundamental para compreender suas trajetórias e necessidades: *“Sim, pois com o contato maior pudemos conhecer melhor.”* (P8)

De modo geral, as respostas evidenciam que o estágio supervisionado na EJA possibilitou não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a construção de uma postura docente mais reflexiva e sensível às realidades sociais dos educandos.

Do ponto de vista teórico, essas reflexões dialogam com Arroyo (2009), ao defender que os estudantes da EJA devem ser compreendidos a partir de sua condição de trabalhadores e de sujeitos sociais inseridos em contextos marcados por desigualdades. Reconhecer essa condição implica repensar práticas pedagógicas e curriculares que considerem suas experiências de vida como elementos centrais do processo educativo.

Nessa perspectiva, a formação docente voltada para a EJA exige uma postura crítica e comprometida com a valorização dos saberes dos educandos, compreendendo a educação como prática social e política que contribui para a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e de sua participação na sociedade. Paulo Freire aborda exatamente a educação como prática social, política e de valorização do saber do aluno:

A educação é um ato político e um ato de conhecimento; por isso mesmo, é um ato criador. Não seria possível a educação se ela não fosse, de um lado, a prática da liberdade e, de outro, uma das formas de intervenção na realidade. O educador não é aquele que apenas ensina, mas o que, enquanto ensina, é educado em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também ensina. Ambos se tornam, assim, sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. (Freire, 2011, p. 78).

5.4.9 Educação na EJA como ferramenta de transformação social

As respostas dos participantes evidenciam que o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos contribuiu significativamente para a ampliação da compreensão da educação como ferramenta de transformação social, ultrapassando a concepção restrita de escolarização voltada apenas à alfabetização ou à certificação formal. Os relatos revelam que a vivência na EJA possibilitou reconhecer a sala de aula como um espaço de construção de dignidade, autonomia e cidadania.

O participante P1 sintetiza essa compreensão ao afirmar que a EJA se configura como um espaço de reconhecimento e valorização das trajetórias de vida dos educandos:

Foi possível testemunhar como a sala de aula da EJA vai muito além da alfabetização, é um espaço de resgate da dignidade, onde o reconhecimento dos saberes de vida dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento fortalecem sua autonomia, autoestima e capacidade de intervenção no mundo. Percebi que, ao validar suas

histórias e conectar o currículo à sua realidade, a educação se torna um ato de justiça social, capaz de romper ciclos de exclusão e abrir novas possibilidades de participação cidadã.

De modo semelhante, o participante P2 destaca que a EJA ultrapassa os limites formais da escola, contribuindo para a construção da cidadania e da autonomia no cotidiano:

Sim, a EJA por vezes é esquecida pela sociedade e até mesmo dentro da graduação. Após o estágio, pude perceber que a EJA vai além dos muros da escola, que através dela, aqueles educandos têm acesso à dignidade, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, aprendem a ler um bilhete, a andar de ônibus, a saber o valor de um produto no mercado, aprendem a ler a vida, e nós professores somos mediadores desse processo.

Os relatos também indicam que os estudantes da EJA chegam à escola motivados por objetivos pessoais e desejos de transformação. Conforme relata P3:

Sim. Os educandos vão para as aulas com propósitos pessoais; a educação na EJA os ajuda a ir além do simples aprender, mas compreender o mundo em que vivem, despertando a curiosidade e a motivação para mudar sua realidade.

Essa compreensão impacta diretamente as práticas pedagógicas dos futuros professores. O participante P4 afirma que a experiência no estágio provocou mudanças em sua forma de planejar e desenvolver as atividades: *“Sim, acabo desenvolvendo atividades mais pensadas no aluno, em desenvolver diferentes habilidades em cada um, não pensando somente em passar o que está no currículo.”*

Outro aspecto ressaltado refere-se à valorização das experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, P5 destaca:

Sim, a partir do momento que entendi que usar a experiência de vida deles para fazê-los refletir sobre o mundo que os cerca, faz com que eles entendam melhor sobre seus papéis na sociedade como sujeitos de direito.

Além disso, os relatos evidenciam o valor simbólico e concreto do acesso à educação na vida dos estudantes da EJA. Conforme observa P6:

Sim. O acesso à educação faz grande diferença na vida desses alunos, que mesmo após um dia cansativo de trabalho estão firmes, rumo ao aprendizado e ao compartilhamento de experiências.

A dimensão dialógica do processo educativo também foi ressaltada pelos participantes, como aponta P7: *“Sim. Pois quando sentamos e conversamos com os estudantes, trocamos*

conhecimentos e transformamos os conhecimentos prévios e novos.” Por fim, P8 destaca a importância de considerar a realidade concreta dos educandos no desenvolvimento das práticas pedagógicas: “Sim, pois vemos como trabalhar com a realidade dos estudantes.”

De modo geral, os relatos indicam que o estágio na EJA contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla da educação como prática social e transformadora, capaz de promover mudanças individuais e coletivas.

Do ponto de vista analítico, a interpretação dessas respostas dialoga com a perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite identificar categorias temáticas recorrentes nas falas dos participantes, tais como dignidade, cidadania, reconhecimento das experiências de vida e transformação social. Essas categorias evidenciam que os participantes associam a educação na EJA a processos de emancipação e inclusão social.

Essa compreensão também se aproxima da concepção de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser entendida como uma prática de liberdade, capaz de possibilitar aos sujeitos a leitura crítica da realidade e a participação ativa na transformação do mundo. Ao reconhecer e valorizar os saberes dos educandos, o professor contribui para a construção de um processo educativo dialógico e humanizador.

Inclusive, conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual os futuros professores têm a oportunidade de refletir criticamente sobre o contexto escolar e sobre o papel social da educação.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas no estágio possibilitaram aos participantes compreender que a docência na EJA exige sensibilidade, compromisso social e uma postura pedagógica voltada para a transformação das condições de vida dos educandos.

Sendo assim, o Eixo 4 evidencia que o estágio supervisionado na EJA contribuiu significativamente para a formação crítica dos futuros docentes, ao articular teoria e prática, ensino e pesquisa, e ao reafirmar a educação como um direito e como possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Tais aprendizagens consolidam o estágio não apenas como requisito curricular, mas como um momento essencial de construção da identidade docente comprometida com a justiça social.

Assim, as respostas analisadas indicam que o estágio supervisionado não apenas contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a construção de uma consciência crítica sobre o papel da educação na promoção da dignidade, da cidadania e da justiça social no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

5.5 NUVEM DE PALAVRAS CONSTRUÍDA PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO MENTIMETER

Imagem 5.1 - Experiência de estágio

Se você resumir em uma única palavra sua experiência de estágio supervisionado na EJA, qual a palavra escolhida?



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como recurso complementar à análise qualitativa, foi utilizada a plataforma Mentimeter, por meio da ferramenta de nuvem de palavras, construída a partir das respostas dos participantes à questão que solicitava a síntese, em uma única palavra, da experiência vivenciada no estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse recurso possibilitou a visualização da frequência dos termos mais recorrentes, evidenciando padrões de significados atribuídos pelos participantes. Assim, a nuvem de palavras contribuiu para a identificação de percepções predominantes, auxiliando na interpretação dos dados qualitativos.

Ressalta-se que esse recurso não se constituiu como método de análise, mas como estratégia auxiliar de sistematização lexical dos dados, cujos sentidos foram posteriormente interpretados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa.

A nuvem de palavras, foi construída a partir das respostas de nove participantes à questão sobre a experiência no estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, evidenciou termos como “transformadora”, “desafio”, “empatia”, “dignidade”, “superação” e “possibilidades”. A recorrência dessas palavras revela que o estágio foi percebido como uma vivência formativa que ultrapassa o caráter meramente técnico, assumindo uma dimensão humana, ética e social. Esses sentidos indicam que as experiências na EJA contribuíram para ampliar a compreensão dos estagiários acerca da realidade dos sujeitos dessa modalidade,

favorecendo a construção de uma postura pedagógica sensível e comprometida com a valorização dos saberes e das trajetórias de vida dos educandos.

A análise das palavras recorrentes pode ser compreendida à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite identificar categorias temáticas emergentes a partir da frequência e do sentido atribuído às expressões utilizadas pelos participantes. Nesse caso, observa-se a presença de categorias relacionadas à transformação, humanização, desafios da prática docente e reconhecimento da dignidade dos sujeitos, indicando que o estágio foi interpretado como uma experiência formativa significativa e marcada por reflexões sobre o papel social da educação.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. O objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, e as significações que as mesmas carregam. (Bardin, 2011, p. 48).

A predominância de termos associados à transformação, à dignidade e à empatia dialoga diretamente com a perspectiva de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser compreendida como uma prática emancipatória, fundamentada no respeito aos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo. Conforme afirma o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 58).

Assim, a presença dessas palavras sugere que os estagiários passaram a compreender a docência na EJA como uma prática pedagógica que exige escuta, diálogo e reconhecimento das experiências de vida dos educandos.

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele. É preciso que quem escuta aprenda a falar com quem é escutado. A escuta é um movimento paciente de quem busca a compreensão do outro e o reconhecimento de sua identidade. No processo de ensino-aprendizagem, o diálogo não é apenas uma técnica, mas uma exigência existencial e política que valida o saber de experiência feito do educando. (Freire, 1996, p. 113).

Além disso, os termos identificados na nuvem de palavras também dialogam com a concepção de educação defendida por Brandão (1983), que compreende o processo educativo como uma prática social construída nas relações humanas e nas experiências coletivas. Para o autor, a educação não se restringe ao espaço formal da escola, mas se constitui a partir das

vivências, saberes e culturas compartilhadas pelos sujeitos. Nesse sentido, palavras como “empatia”, “aproximação” e “experiências” indicam que o estágio possibilitou às participantes reconhecer a importância da dimensão humana e relacional no processo educativo, especialmente no contexto da EJA.

Do ponto de vista da formação docente, os resultados também evidenciam o papel do estágio supervisionado como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Conforme destacam Pimenta e Lima (2012), o estágio constitui um momento fundamental para que o futuro professor confronte os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica com a realidade concreta da escola, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a presença de palavras como “desafio”, “superação” e “possibilidades” indica que o contato direto com o contexto da EJA mobilizou processos de aprendizagem profissional e reflexão sobre os limites e as potencialidades da docência.

Assim, a análise da nuvem de palavras permite compreender que o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos foi percebido pelos participantes como uma experiência marcada por desafios, aprendizagens e transformações pessoais e profissionais. Mais do que um espaço de aplicação de técnicas pedagógicas, o estágio configurou-se como um momento de construção de sentidos sobre a docência, reforçando a importância de uma prática educativa comprometida com a dignidade humana, a justiça social e o reconhecimento dos saberes dos sujeitos da EJA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho permitiram retomar os objetivos propostos: o primeiro busca identificar a importância do Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos para a prática pedagógica dos futuros docentes; o segundo descrever os desafios encontrados durante as vivências no Estágio Supervisionado na EJA; o terceiro procura verificar de que forma o estágio contribui para a valorização dos saberes dos educandos da EJA; e, por fim, o quarto visa analisar a contribuição do Estágio Supervisionado em EJA para a formação crítica do docente, considerando aspectos reflexivos, éticos e sociais envolvidos nesse processo formativo.

A análise dos dados revelou que o Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configurou como um espaço formativo essencial, possibilitando a articulação entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento de uma postura pedagógica crítica, ética e sensível às realidades dos estudantes da EJA, permitindo as seguintes reflexões e contribuições para a formação docente. sobre a compreensão da diversidade dos estudantes da EJA, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, o aperfeiçoamento na comunicação e mediação com adultos, o planejamento e avaliação de atividades, a maior segurança para atuar em sala, a compreensão das desigualdades sociais e educacionais, o entendimento do papel social do professor na EJA e a valorização dos saberes e experiências dos estudantes.

Os resultados apontaram que as vivências relatadas pelos participantes da pesquisa, demonstraram que a prática na EJA exige do professor flexibilidade, empatia e compromisso com uma educação que respeite as trajetórias interrompidas e os desafios sociais enfrentados por esse público.

A análise das respostas evidenciou que a escolha dos temas desenvolvidos durante a regência esteve fortemente ancorada na realidade concreta dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nas propostas institucionais e nos projetos já em andamento na escola. De modo recorrente, os participantes relatam que suas decisões pedagógicas partiram da observação do contexto escolar, do diálogo com a professora regente e do envolvimento dos educandos em atividades coletivas, como o Festival de Aprendizagem da EJA, cujo eixo temático era o meio ambiente. A disposição dos estudantes em compartilhar vivências pessoais

e relacioná-las aos conteúdos escolares, foi uma pauta presente nas respostas dos participantes da pesquisa, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica contextualizada, que reconheça os saberes construídos fora do espaço escolar como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Além disso, os dados sugerem que, quando o professor cria espaços de diálogo e escuta, os estudantes se sentem mais motivados a participar ativamente das aulas, fortalecendo o caráter significativo do aprendizado e contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Os termos como “transformadora”, “desafio”, “empatia”, “dignidade”, “superação” e “possibilidades” foram recorrentes na nuvem de palavras, revelando que o estágio foi percebido como uma vivência formativa que ultrapassa o caráter meramente técnico, assumindo uma dimensão humana, ética e social.

Observou-se, ainda, que o contato direto com os estudantes possibilitou a necessidade de superar propostas infantilizadas e descontextualizadas. Nesse sentido, o estágio favoreceu a compreensão da educação como instrumento de transformação social, alinhando-se à perspectiva freireana de uma educação dialógica, humanizadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Por fim, este estudo reforça a relevância do estágio supervisionado na EJA como componente fundamental da formação inicial de professores, uma vez que possibilita o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem mútua, de construção de vínculos e de ressignificação da prática docente. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento da formação docente e para a ampliação de estudos que valorizem a EJA como campo legítimo de produção de conhecimento, resistência e garantia do direito à educação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. *Constituição (1988) da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação em educação: uma introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henry A. *Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Brasília: MEC/UNESCO, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria de Andrade. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOARES, Leôncio. *E ducação de jovens e adultos: direito e aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS COLEGAS DE TURMA

O presente formulário tem como objetivo coletar informações sobre a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de subsidiar a análise da pesquisa.

Estágio Supervisionado na EJA e Formação Docente Crítica

Sou Roseany Lopes Barbosa Bomfim da Silva, estudante de Licenciatura em Pedagogia – UFPB, orientada **pela** Prof.^a Dr.^a Quezia Furtado. Este formulário faz parte da pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que investiga como o Estágio Supervisionado na EJA contribui para a formação crítica do futuro docente e para a valorização dos saberes dos estudantes. A participação é voluntária, sem riscos significativos, e as respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “O Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos como Espaço de Formação Docente Crítica e Valorização dos Saberes da EJA na Prática Pedagógica.”

A pesquisadora responsável é Roseany Lopes Barbosa Bomfim da Silva, estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Quezia Furtado.

- **Objetivo da pesquisa**

Compreender como o Estágio Supervisionado na EJA contribui para a formação crítica do futuro docente, especialmente na valorização dos saberes dos estudantes.

- **Procedimentos da pesquisa**

Você responderá a um formulário semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas sobre sua experiência no Estágio Supervisionado da EJA. A participação é voluntária e sem custo.

- **Riscos**

Os riscos são mínimos, podendo ocorrer desconforto ao responder alguma pergunta. Você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízo.

- **Benefícios**

Refletir criticamente sobre sua formação docente e contribuir para a produção acadêmica na área da EJA.

- **Sigilo e privacidade**

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e utilizadas apenas para fins acadêmicos. Nenhuma identificação pessoal será divulgada.

- **Contatos**

- **Pesquisadora:** Roseany Lopes Barbosa Bomfim da Silva
- **E-mail:** roseanybarbosa6@gmail.com
- **Telefone:** (81) 9 9205-2460
- **Orientadora:** Prof.^a Dr.^a Quezia Furtado – Departamento de Metodologia da Educação /UFPB

Após ler todas as informações acima, você declara estar ciente e concorda em participar da pesquisa? *

Marcar apenas um oval.

- ☐ Sim, aceito participar voluntariamente.
- ☐ Não aceito participar.

Dados do participante

1. Idade: *

2. Sexo:*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não informar

3. Qual a sua área de formação? *

4. Período/semestre que está cursando: *

(Se já for formado(a), escreva "Concluído" ou "Formado(a)").

5. Já teve outras experiências de estágio antes da EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim

- ☐ Não

7. Motivação principal para cursar Licenciatura:

Questionário da Pesquisa.

8. Antes do estágio, qual era o seu nível de conhecimento sobre a EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum
- ☐ Baixo
- ☐ Médio
- ☐ Alto
- ☐ Muito alto

9. Na sua experiência, qual foi a maior contribuição do estágio para sua formação docente? *

(Observação: pode selecionar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Compreensão da diversidade dos estudantes da EJA
- ☐ Desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas
- ☐ Aperfeiçoamento na comunicação e mediação com adultos
- ☐ Planejamento e avaliação de atividades
- ☐ Maior segurança para atuar em sala
- ☐ Reflexão crítica sobre desigualdades sociais e educacionais
- ☐ Entendimento do papel social do professor na EJA
- ☐ Valorização dos saberes e experiências dos estudantes
- ☐ Todas as anteriores
- ☐ Outro:

10. Durante o estágio, você se sentiu acolhido(a) pela escola onde atuou? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Pouco
- ☐ Não me senti acolhido(a)

11. Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o estágio na EJA e como tentou superá-los? *

12. Na sua opinião, qual foi o maior desafio enfrentado durante o estágio supervisionado na EJA? *

(Marque quantas questões preferir)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Adaptar o conteúdo para o público jovem e adulto.
- ☐ Alcançar uma boa comunicação com os estudantes.
- ☐ Administrar a diversidade de níveis na mesma turma.
- ☐ Conectar o conteúdo à realidade dos estudantes.
- ☐ Planejar aulas para um público heterogêneo.
- ☐ Falta de recursos, materiais ou estrutura.
- ☐ Falta de apoio institucional ou pedagógico.
- ☐ Lidar com questões emocionais e histórias de vida dos estudantes.
- ☐ Gerenciar o tempo de aula e o ritmo da aprendizagem.
- ☐ Outro:

13. Como você avalia o apoio do professor regente e da coordenação durante suas atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

14. Em seu estágio, você chegou a assumir a regência da turma? você preparou algum planejamento ou sequência de aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Você sentiu que a escola oferecia condições adequadas para sua prática de ensino? *

16. Qual foi o tema principal das aulas que você preparou? Quais áreas do conhecimento você trabalhou nessas aulas? *

17. O que te motivou a escolher esse tema? *

18. Se você pudesse resumir em poucas palavras, como descreveria a sua vivência de regência e das atividades que aplicou? *

19. Cite um momento do estágio que marcou seu processo de reflexão crítica sobre a docência na EJA e explique por que isso foi significativo. *

20. Durante o estágio, quais situações despertaram em você reflexões críticas sobre o currículo, a prática docente ou a escola? *

21. O estágio contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia docente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, moderadamente
- ☐ Pouco
- ☐ Não contribuiu

22. Você acha que o estágio supervisionado na EJA foi relevante para sua formação como professor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito
- ☐ Sim, moderadamente
- ☐ Pouco
- ☐ Não contribuiu

23. Durante a regência, quão desafiador foi planejar aulas para estudantes da EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nada desafiador
- ☐ Pouco desafiador
- ☐ muito desafiador

24. Enquanto planejava e aplicava as atividades, o que você sentiu e que reflexões surgiram durante o estágio na EJA? Houveram dificuldades encontradas ao adaptar os conteúdos para os estudantes da EJA? *

25. O estágio ajudou você a compreender melhor quem são os estudantes da EJA? Há alguma característica que te marcou mais? *

26. Estágio supervisionado na EJA possibilitou a você oportunidades de desenvolver reflexões críticas sobre a prática docente e sobre a realidade dos estudantes da EJA? Explique. *

27. Você acredita que, após o estágio, passou a compreender melhor a importância da educação como ferramenta de transformação social na EJA? Descreva como. *

28. Em relação à valorização dos saberes dos alunos da EJA, como você avalia sua prática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Precisa melhorar

29. Você acredita que o estágio te ajudou a reconhecer e valorizar as experiências de vida dos estudantes? Explique. *

30. Como as histórias de vida dos estudantes influenciaram seu olhar crítico sobre desigualdades sociais e educacionais? *

31. Quais foram as dificuldades que você encontrou para estabelecer comunicação e vínculo com os estudantes da EJA? *

32. Os alunos da EJA demonstraram interesse em relacionar o conteúdo às suas experiências de vida? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre demonstraram interesse
- ☐ Frequentemente demonstraram interesse
- ☐ Às vezes demonstraram interesse
- ☐ Raramente demonstraram interesse
- ☐ Não demonstraram interesse

33. Em sua opinião, como o professor pode integrar os conhecimentos dos alunos da EJA às atividades pedagógicas? *

34. Após o estágio, como você avalia a importância de uma prática pedagógica contextualizada com a realidade dos estudantes? *

35. Depois do estágio, qual é o seu nível de conhecimento sobre a EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhum
- ☐ Baixo
- ☐ Médio
- ☐ Alto
- ☐ Muito alto

36. Após o estágio, como você se sente em relação à possibilidade de atuar futuramente na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito motivado(a)
- ☐ Motivado(a)
- ☐ Indiferente
- ☐ Pouco motivado(a)
- ☐ Não pretendo atuar

Finalizar formulário.

37. Obrigada pela sua participação nesta pesquisa. *