



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA PAULA DE OLIVEIRA MELO FERNANDES

**DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NARRATIVA
AUTOBIOGRÁFICA**

João Pessoa – PB
2026

MARIA PAULA DE OLIVEIRA MELO FERNANDES

**DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia no Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos
Brunieri.

**João Pessoa – PB
2026**

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

F363d Fernandes, Maria Paula de Oliveira Melo.
Desafios à prática na EJA e formação docente: uma
narrativa autobiográfica / Maria Paula de Oliveira Melo
Fernandes. - João Pessoa, 2026.
37 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Pesquisa
autobiográfica. 3. Identidade docente. 4. Estágio
supervisionado. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

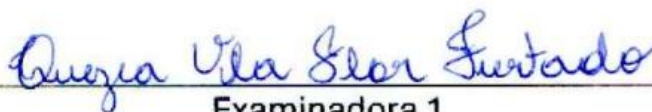
Maria Paula de Oliveira Melo Fernandes

Monografia de Conclusão de Curso apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

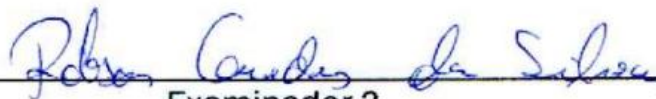
Aprovada em 10 de abril de 2026.



Orientador



Examinadora 1



Examinador 2

Em memória de minha avó, Josefa de Oliveira Melo, cuja história de vida e sabedoria foram a primeira e mais profunda lição de pedagogia que recebi. Embora não esteja mais presente fisicamente, ela foi a raiz de toda minha trajetória na educação e esse trabalho é fruto da semente que ela plantou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido força, perseverança e sabedoria para não desistir e chegar até aqui mesmo diante de tantas dificuldades, desafios e renúncias.

Aos meus pais, Ana Paula de Oliveira Melo Fernandes e João Fernandes Ferreira, deixo aqui registrado todo meu amor e gratidão, por nunca terem deixado faltar nada, principalmente amor, carinho e apoio. Cada conquista minha carrega um pedaço do esforço e do sacrifício deles. Sei que os caminhos nem sempre foram fáceis, mas, mesmo assim, sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos, acreditando sempre em meu potencial – até quando eu mesma duvidei.

Ao meu amor, João Paulo Gomes da Silva que foi a peça mais fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui. Meu maior apoiador, segurou minha mão e não me deixou desistir, me aconselhou e sempre se fez presente em todos os momentos nos quais eu achei que não daria conta. Sua paciência, companheirismo e carinho estarão para sempre guardados em minhas memórias.

Deixo registrado meu agradecimento a minha avó, Josefa de Oliveira Melo, que sonhou com minha graduação antes que eu mesma soubesse qual seria, mas que, infelizmente, não está mais entre nós. Contudo, onde estiver, deixo meu amor e gratidão por tudo que fez por mim.

Aos meus professores, deixo meus sinceros reconhecimentos, em especial meu orientador Hermes Talles dos Santos Brunieri, que, com toda sua maestria, paciência e dedicação, conduziu-me para chegar até aqui fazendo esse processo complexo da escrita da narrativa autobiografia se tornasse mais leve e proveitosa. Sua postura acolhedora e atenta sempre será uma inspiração para a profissional que almejo me tornar.

Por fim, agradeço a minha amiga de todos os períodos, Emelly Rayssa dos Santos França, que esteve lá em 2022, desde o começo, sendo minha dupla de todos os processos que a universidade nos faz passar. Sua presença foi essencial nessa jornada.

Carrego comigo o desejo sincero de me tornar uma profissional que deixa marcas positivas, assim como alguns professores e colegas me deixaram e permanecerão em minha memória, como exemplo de compromisso e humanidade. A todos, obrigada!

RESUMO

O presente estudo consiste em uma pesquisa de natureza autobiográfica que descreve os desafios e as potencialidades da prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral é descrever as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano docente nessa modalidade de ensino, refletindo sobre como tais obstáculos moldam a identidade e o fazer pedagógico do professor, bem como as contribuições do Estágio Supervisionado-V para o processo de construção profissional. Metodologicamente, o estudo baseia-se na abordagem qualitativa, utilizando a narrativa autobiográfica como dispositivo de investigação para revisitar trajetórias, memórias e os caminhos reflexivos dessa jornada formativa. O diálogo teórico fundamenta-se em autores que discutem a formação docente, a Educação Popular e as especificidades dos sujeitos da EJA. As reflexões apontam que a experiência no campo de estágio, somada a análise crítica da minha própria trajetória, é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade docente sensível às demandas socioculturais dos estudantes jovens e adultos, permitindo a superação de visões descontextualizadas e a consolidação de uma prática emancipatória.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa autobiográfica. Identidade Docente. Estágio Supervisionado

ABSTRACT

This study consists of autobiographical research that describes the challenges and potential of teaching practices within Youth and Adult Education (EJA). The primary objective is to describe the main difficulties faced in the daily teaching routine of this educational modality, reflecting on how these obstacles shape the teacher's identity and pedagogical approach, as well as the contributions of Supervised Internship-V to the process of professional development. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, utilizing autobiographical narrative as an investigative tool to revisit trajectories, memories, and the reflective paths of this formative journey. The theoretical dialogue is grounded in authors who discuss teacher training, Popular Education, and the specificities of EJA learners. The reflections indicate that the experience in the field internship, combined with a critical analysis of my own trajectory, is fundamental for developing a teaching identity sensitive to the socio-cultural demands of young and adult students, allowing for the overcoming of decontextualized perspectives and the consolidation of an emancipatory practice.

Keywords: Youth and Adult Education. Autobiographical Research. Teaching Identity. Supervised Internship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. METODOLOGIA	11
2.1 Pesquisa qualitativa e autobiográfica	11
3. ANÁLISES	14
3.1 A formação acadêmica para a Educação de Jovens e Adultos	14
3.2 O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente	19
3.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e suas contribuições para a formação docente	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5. REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória escolar começou em 2004, quando ingressei na escola com apenas três anos de idade. Desde o início, meus pais sempre colocaram grandes expectativas em minha educação. Minha mãe, nascida e criada no Rio de Janeiro, não teve muitas oportunidades de estudo, concluiu apenas o 1º grau, o equivalente ao atual 9º ano do ensino fundamental. Meu pai nasceu e cresceu no sertão da Paraíba, onde também não havia grandes perspectivas educacionais, e estudou apenas até o 8º ano. Ao atingir a maioridade, mudou-se para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Desde o meu nascimento, minha avó materna, uma mulher simples, trabalhadora e analfabeta por nunca ter tido a oportunidade de estudar, sonhava que eu teria um destino diferente do dela. Ela começou a trabalhar ainda criança, como diarista, ao lado de sua mãe, e acreditava que, para conquistar uma vida melhor, era preciso estudar. Por isso, pediu aos meus pais que voltassem comigo para João Pessoa, após o meu nascimento, para que eu crescesse num lugar onde, segundo ela, eu teria mais chances de estudar e construir um futuro.

Foi nesse cenário que cresci observando todos os esforços que meus pais tiveram para que eu tivesse a possibilidade de alcançar algo que sempre almejavam. Lembro-me que meu apreço pela educação, pelo ato de ensinar, começou muito cedo quando ainda era muito criança, quando brincava com minha avó de escola e acreditava fielmente que a faria ler e escrever. Desse modo, percebi com a minha trajetória acadêmica que esse foi o exato momento em que se despertou em mim o interesse e a admiração por essa profissão de professora, por meio daquelas brincadeiras que naturalmente aconteciam acendeu em mim o desejo de ensinar e deixar a minha marca na trajetória de cada pessoa.

Foi em 2021 que, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e optei pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, como primeira opção, ainda com receio de seguir na profissão que sempre ouvi em diversos ambientes falas desmotivadoras sobre o quanto a docência é desvalorizada e que eu deveria repensar se era isso mesmo que eu gostaria de seguir. Cheguei até a cogitar o curso de Enfermagem, pois dentro de mim tinha um sonho de ajudar as pessoas. Foi então, no último dia de SISU que escolhi o curso de Licenciatura em Pedagogia e no decorrer do curso percebi que eu não tinha deixado meu sonho de cuidar das pessoas de lado, foi nesse curso que me encontrei e percebi essa profissão não apenas ensina as pessoas, como também ajuda, cuida, acolhe e transforma.

Iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2022 e, aos poucos, fui me encontrando. Nos estágios, recebi afeto e carinho dos alunos e percebi que, por trás das salas de aula, existe uma realidade muito diferente da que vemos quando somos estudantes. Ao longo da minha trajetória acadêmica na universidade, tive a honra de ser aluna de professores que marcaram profundamente minha formação, educadores comprometidos, gentis, engajados e, acima de tudo, humanos. Cada um deles, com sua maneira única de ensinar e acolher, deixou em mim sementes de inspiração que certamente florescerão ao longo da minha caminhada profissional.

Carrego comigo o desejo sincero de que meus futuros alunos sintam, através de mim, a mesma presença acolhedora e transformadora que experimentei. Almejo ser uma educadora que deixa marcas positivas, assim como alguns docentes deixaram em mim, guiando com empatia, sensibilidade e propósito. Reconheço também que, mesmo aqueles docentes que não representam exemplos positivos, contribuíram para minha formação, pois me ensinaram, com suas falhas, como não quero me portar diante de uma sala de aula. Cada experiência, boa ou ruim, compõe a profissional que estou me tornando, sendo alguém que acredita no poder da educação como ferramenta de transformação e acolhimento.

Fui criada por pais que foram excluídos do acesso à escola e educação e incentivada a estudar por uma avó em situação de analfabetismo, também excluída do acesso à educação. Permanecer e concluir o ensino fundamental e o médio, bem como chegar ao ensino superior sempre teve um valor de privilégio para mim. Diante disso, através das minhas experiências acadêmicas e observações, antes mesmo dos estágios obrigatórios em EJA (Educação de Jovens e Adultos) já existia em mim uma inquietação quanto a essa modalidade de ensino, visto que, para a sociedade, em geral, a EJA atenderia apenas jovens e adultos. Todavia, por meio de minhas experiências, pude perceber o quão complexo é ensinar pessoas que carregam consigo uma imensidão de conhecimentos para além da leitura e da sala de aula. Freire (1989, p. 13), em seu livro “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, apresenta essa perspectiva, quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na EJA, não se trata de indivíduos vazios, pois todos possuem suas próprias leituras de mundo e diversas experiências individuais, cabe a nós, professores, mediar essas pessoas para um conhecimento libertador, possibilitando reflexões críticas em seus diferentes contextos, questionando a sociedade em que vivemos e, consequentemente transformando, principalmente, a realidade em que estão inseridos (Freire, 1981).

Além disso, minha inquietação por esse tema também ocorreu ao notar que a docência na EJA exige uma constante *metamorfose*, a meu ver. O docente nessa modalidade precisa sempre estar em adaptação para atender as diferentes demandas dos seus alunos. Diferente do

ensino em idade convencional, no qual, a meu ver, a rotina costuma ser mais previsível, na Educação de Jovens e Adultos, o docente precisa se transformar e adequar seus métodos de ensino constantemente. O que me moveu a investigar e refletir esse tema foi perceber que as dificuldades enfrentadas pelo professor, desde a escassez de materiais didáticos apropriados até o desgaste emocional para lidar com o sentimento de impotência diante das realidades sociais dos estudantes, para lidar com as exclusões sociais, as evasões e as faltas de apoio político nas constantes lutas para garantir o direito à educação dessas pessoas, não são apenas problemas individuais, mas, sim, sintomas de um sistema e de uma sociedade que ainda marginaliza essa modalidade. Refletir essas dificuldades é, portanto, uma tentativa de dar voz e suporte a quem sustenta com muitas dificuldades o direito à EJA.

Por isso, tenho como objetivo principal investigar, a partir da minha própria trajetória docente, as principais dificuldades que permeiam o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo sobre como esses desafios agiram na construção da minha identidade e a prática pedagógica do docente nesta modalidade. Para isso, tenho como objetivos específicos: Descrever minha formação acadêmica como foco na EJA; Relatar minha vivência no Estágio Supervisionado V – E A, identificando possíveis obstáculos à aprendizagem e ao ensino nessa modalidade; e Refletir sobre como as experiências relativas à graduação e ao mencionado estágio contribuíram para minha formação docente, especificamente, na EJA.

Para tanto, a estrutura desta monografia está organizada em quatro seções, além deste introdutório. Na seguinte, apresento a metodologia de investigação, caracterizando-a como qualitativa e explicando a narrativa autobiográfica e suas implicações, revisitando memórias e os caminhos reflexivos que marcaram minha formação acadêmica na modalidade de ensino de Jovens e Adultos e as experiências que adquiri nesse processo. Na sequência, busco aprofundar de forma teórica aspectos ligados aos obstáculos do cotidiano da EJA e, por meio das análises, reflito sobre a construção da identidade docente forjada durante as vivências no campo de estágio. Por fim, apresento as considerações finais, em que comento sobre a investigação desenvolvida e sua contribuição para minha formação inicial docente.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, delineando-se metodologicamente como uma investigação de caráter autobiográfico. Esta escolha fundamenta-se na compreensão de que minha trajetória pessoal e profissional permite não apenas descrever fatos e experiências educacionais, mas também interpretar os sentidos atribuídos aos processos de formação e atuação no campo educativo, transformando vivências cotidianas em objetos de análises científicas. Sendo assim, a investigação debruça-se sobre minhas memórias e registros, estabelecendo um diálogo constante entre a subjetividade e as teorias que sustentam as práticas pedagógicas.

Ao longo desta seção, descrevo o que é pesquisa autobiográfica, a pesquisa qualitativa e a contribuição da pesquisa narrativa para a formação docente.

2.1 Pesquisa qualitativa e autobiográfica

Com o advento do positivismo científico, entre o final do século XIX e começo do XX, acreditou-se, por conta da perspectiva quantitativa, que uma pesquisa só seria levada em consideração se usasse números e dados exatos como provas concretas para se tornar plausível, como defendiam as correntes científicas tradicionais, citadas por Ferreira (2015), que focavam apenas no “rigor matemático” do que podia ser medido. Este trabalho, contudo, escolhe a pesquisa qualitativa, para um rigor reflexivo visando que, na educação, nem tudo pode ser contado ou medido. Por isso, esse estudo utiliza de uma abordagem qualitativa, que valoriza as trajetórias de vida dos sujeitos e observações acadêmicas. Afinal, a realidade do ensino é construída por pessoas e suas realidades, algo que vai muito além de simples estatísticas.

De acordo com Minayo (2001, p. 22)

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Nesse sentido, é possível compreender que a abordagem qualitativa se aprofunda nos

conhecimentos das relações humanas que são um verdadeiro alicerce do fazer pedagógico. Não se ensina para o nada, todos os seres possuem bagagens, emoções, desejos e experiências próprias que não podem ser mensuráveis por dados e traduzidos a números.

Por sua vez, a pesquisa de caráter autobiográfico, longe de ser apenas um exercício de memória, constitui-se como um dispositivo metodológico que toma a própria experiência como objeto de reflexão crítica. Segundo a perspectiva de Flick (2009), este método permite ao pesquisador investigar a gênese de seus saberes e as trajetórias que moldaram sua identidade profissional e pessoal, por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, visando acessar experiências, interações e documentos em seu contexto natural. Essa investigação viabiliza a coleta de dados qualitativos enraizados nas experiências autobiográficas, o que favorece uma análise densa dos processos formativos.

A escolha por tal método justifica-se pela necessidade de refletir sobre minha trajetória na educação, através das minhas observações, proporcionando uma compreensão mais íntegra sobre minha formação e compreendendo que a sistematização dessas memórias amplia as possibilidades de construção de conhecimento científico.

Conforme afirmam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), ao analisar o que alguém escreve sobre suas próprias trajetórias, podemos entender fenômenos sociais e pedagógicos que dados estatísticos não alcançam. É importante considerar o relato pessoal não apenas como desabafo mas uma investigação científica, e isso acontece quando olhamos para a própria história com um olhar pesquisador, distanciando-se para analisar criticamente o que foi vivenciado.

Nóvoa (1992), vai discorrer sobre a importância da formação do professor partir além das dimensões acadêmicas de currículo, mas sim partir de uma perspectiva no percurso de formação da profissão docente. Ele estimula um ponto de vista crítico-reflexivo que permita aos professores um pensamento autônomo, sobre suas próprias convicções baseadas em suas próprias experiências durante a formação docente.

Um trabalho de pesquisa voltado para a narrativa pessoal tem um papel fundamental na formação acadêmica, considerando as nuances das diferentes perspectivas e subjetividades que cada indivíduo carrega. Segundo ressalta Josso (2007, p. 414)

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional

e social.

Nessa perspectiva, o uso da narrativa pessoal para o trabalho de pesquisa é um rico instrumento social para observar a sociedade. Deixando de ser apenas um exercício de memória para se tornar um valioso instrumento de compreensão de identidade docente marcando sua trajetória e da sociedade em sua volta. Segundo Nóvoa e Finger (1988), uma narrativa pode expressar com mais profundidade os processos formativos que levaram a uma autoformação, em que ao mesmo tempo em que narra a sua história, reflete sobre a sua prática, e suas concepções de sociedade e educação.

A base de dados desta pesquisa provém de um diário de bordo, onde foram registrados eventos, reflexões, percepções e observações vivenciadas por mim no cotidiano da prática. Os registros foram realizados de forma sistemática ao longo de todo o período do estágio, do início das observações até o momento das regências, detalhando minhas impressões voltadas ao cotidiano da EJA.

O registro tinha como objetivo coletar informações para o trabalho de conclusão de curso e para o relatório de finalização da disciplina da EJA. Nesse sentido, utilizei do método de registro para anotar as principais informações pedagógicas que aconteceram no dia a dia do estágio para que as informações não se perdessem nas memórias. Contudo, o diário deixou de ser apenas um acessório de memória para se tornar um espaço de reflexão da formação docente.

Segundo o referencial de Madalena Freire (1996), o registro caracteriza-se como um grande aliado do profissional docente, como um importante instrumento metodológico que possibilita a ação de escrever, relatar, narrar e refletir sobre a prática. Ao narrar suas experiências, o educador se apropria do que faz e garante que sua prática seja consciente, planejada e em constante evolução, pois, o registro permite que o professor “leia” sua própria trajetória.

Almeida e Marques (2011) vão dizer que as diversas modalidades de registro, sejam elas os portfólios, diários de aula, fotografias e as demais documentações, não resumem as possibilidades formativas em si mesmas, elas portanto, dependem de como são vivenciadas e das interações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, relacionando assim, os contextos sociais e as concepções de escola, educação e sociedade no qual o sujeito está inserido.

3. ANÁLISES

Esta seção dedica-se à análise da minha trajetória acadêmica, com ênfase nas experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia, na área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Por meio de narrativas autobiográficas, exploro as tensões e angústias que marcaram meu ingresso nesse campo de atuação, bem como as principais dificuldades encontradas no exercício da docência, articulando a minha subjetividade ao processo de formação profissional.

As vivências que aqui compartilho, foram vividas durante minha graduação no Curso de Pedagogia, especificamente na área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, nas disciplinas de Alfabetização de Jovens e Adultos, Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos, no semestre letivo 2025.2 e, também, no Estágio Supervisionado V - Educação de Jovens e Adultos.

3.1 A formação acadêmica para a Educação de Jovens e Adultos

A trajetória acadêmica no campo da Pedagogia voltada para o ensino de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por uma complexidade de conteúdos que ficam implícitos, dentro do sistema educacional. É comum notar que, em diversos outros cursos de licenciatura, a EJA é tratada com superficialidade, sendo apenas no percurso específico da área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, que os futuros docentes se deparam com o debate crítico sobre a invisibilidade social desses estudantes, a necessidade de garantir o direito desses alunos excluídos pela sociedade e a importância de ser um professor capacitado para essa modalidade. Desse modo, os dois pilares fundamentais nessa trajetória de formação na identidade formativa docente no contexto do ensino na EJA são, primeiro, a compreensão do *porquê* das desigualdades educacionais e as leis que garantem esses direitos, para depois, compreender como deve-se intervir pedagogicamente nessa modalidade.

Para isso, três disciplinas fazem-se imprescindível para essa jornada formativa, a primeira disciplina é a Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos, que possui como ementa as *perspectivas teórico-metodológicas da Educação de Jovens e Adultos, a educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira e a*

educação de jovens e adultos como modalidade de ensino. Os objetivos consistem em compreender aspectos conceituais, históricos e políticos da EJA, problematizar a EJA a partir de práticas educativas mais amplas com base nas experiências da educação popular, da educação permanente e da educação não formal, além de, compreender as bases legais vigentes da EJA e os desafios colocados no contexto do direito à educação destacando avanços e retrocessos no campo da EJA atualmente. Nesse percurso formativo, a disciplina de Fundamentos Históricos da EJA foi fundamental, pois me permitiu compreender que a educação de adultos não como um favor, mas como um direito garantido por lei e como uma ferramenta de transformação.

Ao longo das discussões, pude problematizar a EJA para além dos muros da escola. Esse olhar me ensinou que o aprendizado acontece em diversos espaços e que as experiências de vida dos alunos são o ponto de partida para qualquer prática educativa séria. Foi fundamental compreender as bases legais que sustentam a modalidade, pois isso me deu segurança para identificar o que é dever do Estado e o que é direito do estudante, percebendo com clareza os avanços que conquistamos e os retrocessos que ainda ameaçam o campo da educação atualmente.

Dando continuidade, a segunda disciplina fundamental que compõe o *arcabouço* teórico no meu processo de formação acadêmica é a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Enquanto os fundamentos históricos da EJA me deram uma visão crítica, esta disciplina além da base reflexiva também focou nas estratégias de ensino necessárias para alfabetizar adultos já letrados, aprendi que para alfabetizar adultos exige um desprendimento total do ensino infantil, no qual fui exposta no decorrer de quase todos os períodos de formação, o que me fez refletir a necessidade de ter experienciado mais essa modalidade para além do final do curso, ou seja, para além da área de aprofundamento em ensino de Jovens e Adultos.

Considerando que na reta final do curso de Pedagogia os discentes escolhem qual área de aprofundamento pretendem seguir, observei que a EJA frequentemente ocupa silenciamento, até mesmo nas escolhas acadêmicas. Quando confrontados no currículo do curso com a decisão entre as áreas de aprofundamento com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial, pude notar uma preferência desta última. A não escolha da área de aprofundamento na EJA muitas vezes, é motivada pelo receio da vasta complexidade inerente na modalidade, que exige um desprendimento total do ensino infantil e um manejo sensível das exclusões sociais. Assim, a EJA, a meu ver, acaba sendo *deixada de escanteio* revelando que a falta de formação específica e o temor do desconhecido na Educação de

Jovens e Adultos perpetuam o ciclo de invisibilidade desses estudantes. Nesse sentido, pude vivenciar essa sobreposição de exclusões na minha prática de estágio, ao refletir que na EJA também possui alunos deficientes e que precisam de inclusão e sensibilidade, tal fato pude vivenciar na minha prática de estágio, com o um aluno surdo que não teve contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), evidenciando que a EJA não é apenas um campo de ensino, mas um território de lutas por direitos básicos de acessibilidade e reconhecimento.

A disciplina de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) me permitiu confrontar e ressignificar a própria concepção de analfabetismo. Aprendi que o analfabetismo não deve ser visto como uma incapacidade individual, mas como um fenômeno político e social que resulta de um histórico de exclusão. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para entender que alfabetizar um adulto não é apenas ensinar a decodificar letras, mas oferecer as ferramentas para que ele possa ler o mundo ao seu redor.

A disciplina me ensinou que o processo de ensino-aprendizagem na EJA deve ser pautado pela horizontalidade e pelo respeito. Compreendi que o aprendizado da escrita precisa estar conectado às práticas reais da sociedade para que o aluno se sinta, de fato, incluído e capaz de exercer sua cidadania.

Para a minha prática docente, essas lições foram valiosas e transformadoras. Elas me deram a segurança necessária para construir um planejamento que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes. Hoje, entendo que minha função é mediar o encontro entre a bagagem de vida do aluno e a cultura letrada. Essa clareza contribuiu para que eu pudesse enfrentar o medo de levar conteúdos adequados, pois agora busco sempre uma prática pedagógica que tenha sentido prático e político, focada na autonomia e na dignidade de quem escolheu voltar a estudar.

A partir destas reflexões sobre meus percursos acadêmicos, dou início ao detalhamento das vivências práticas colhidas durante o período de Estágio Supervisionado V em Educação de Jovens e Adultos. Esse relato não se prende apenas a uma descrição cronológica de atividades, mas sim uma análise crítica do encontro entre a teoria e a realidade da sala de aula da EJA. Nesse sentido, os tópicos a seguir buscam refletir sobre as observações, os desafios enfrentados e as intervenções pedagógicas que me permitiram ressignificar o fazer pedagógico.

Antes de pisar no chão da escola no estágio, o meu primeiro contato com a EJA aconteceu na universidade, em um campo puramente teórico e idealizado. As disciplinas de Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização de Jovens e Adultos construíram em mim um imaginário de que a sala de aula seria um lugar onde a

aplicação pedagógica seria fluida e quase que imediato, onde o diálogo e a emancipação surgiriam quase espontaneamente a partir das histórias de vida dos sujeitos. Havia uma expectativa de que a teoria, por ser tão sólida e humanista, me daria todas as respostas para mediar as histórias de vida que eu encontraria.

Entretanto, a aplicação direta desses conceitos teóricos acadêmicos, embora fornecendo a base ética e política indispensável para instrumentalizar minha consciência crítica para lidar com o chão da escola, a realidade da sala de aula revelou que o *arquétipo* do aluno idealizado pela universidade precisa ser confrontado com o sujeito real, que possui muitas subjetividades para além do desejo de obter consciência crítica, carregando muitas das vezes traumas e uma relação de insegurança com a escrita.

No entanto, esse imaginário inicial era, de certa forma, romântico. Eu idealizava uma docência onde a metodologia de alfabetização se encaixaria perfeitamente na realidade dos estudantes, sem prever os silenciamentos profundos e as barreiras que anos de exclusão escolar impuseram nesses alunos. Eu tinha uma prática docente idealizada, próxima as teorias vista nos livros, e nas disciplinas, mas, embora muito essenciais as técnicas de alfabetização e teorias essenciais para formar minha consciência crítica, ainda não havia me mostrado o real peso do cotidiano e das realidades que se fazem presentes no cotidiano escolar, o real *chão da escola*, que embora comentado nos textos teóricos a realidade possui suas particularidades que cada instituição carrega particularmente, seja o cansaço dos trabalhadores, a estrutura precária da escola, alunos com suas individualidades e especificidades, além da complexidade de se alfabetizar alguém que ao longo dos seus anos de vida carregam consigo um mundo de saberes práticos, mas ainda precisam reconstruir sua autoestima. Foi esse contraste entre o “esperado” e o “vivido” que moldou a minha verdadeira identidade pedagógica.

Ao ingressar no curso de Pedagogia em 2022.1, eu ainda não dimensionava a complexidade da modalidade EJA, tampouco a profundidade dos desafios da educação brasileira. Minha perspectiva era moldada pelo privilégio de ter percorrido a educação básica na idade adequada, sem interrupções. Recordo-me de que, ainda criança, questionava o analfabetismo da minha avó, causava-me estranheza o fato de eu, tão jovem, dominar a leitura, enquanto ela, com toda a sua experiência de vida, não o fazia.

Na inocência da infância, decidi “alfabetizá-la” por meio de brincadeiras. Acreditava ser um processo simples, já que, para mim, o aprender havia ocorrido de forma 'natural' no ambiente escolar. No entanto, a resposta dela foi imediata e cortante: “Minha filha, eu não tenho mais idade para isso”.

Anos mais tarde, já na graduação, essa memória ressignificou-se durante a disciplina de Alfabetização de Jovens e Adultos. Em uma atividade avaliativa, ao entrevistarmos pessoas não alfabetizadas sobre o desejo de aprender a ler e escrever, percebi que a frase da minha avó era um eco coletivo. A maioria dos entrevistados reproduzia o mesmo sentimento de “fora do prazo”. Essa experiência acadêmica me fez compreender que tal fala não é apenas um desabafo individual, mas o sintoma de um sistema que negou direitos fundamentais, forçando indivíduos a escolherem a sobrevivência e o trabalho em detrimento do estudo.

Nesse sentido, Freire (1970) explica que os sujeitos que tiveram seus direitos negados sofrem com um processo de *hospedar o opressor*. Isso significa que o oprimido passa a acreditar que o conhecimento possui prazo de validade. Portanto, cabe ao profissional docente possibilitar reflexões sobre o pensamento de que o tempo de se aprender esgotou, é preciso reafirmar a educação como um direito humano e uma dívida do sistema para com essa população, independente de faixa etária.

Contudo, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.” (BRASIL,2000).

Porém, a educação de Jovens e Adultos demanda uma proposta pedagógica específica e densa. Sob essa ótica, o Caderno 2 – EJA (BRASIL, 2006, p. 9) diz que a escola tem a tarefa essencial de pensar e definir os critérios de escolha dos conteúdos que devem ensinar considerando que o sentido de aprender, nas classes de EJA, está no encontro dos alunos com a satisfação de suas necessidades e expectativas.

Para isso, o papel do educador na EJA não pode ser apenas um depósito de conhecimentos. Segundo Freire (1970, p. 33), quem não cria e transforma, vive apenas numa visão distorcida do que é educação e apenas repete, a educação verdadeira para ele é libertadora. Nessa perspectiva, o Caderno 2 – EJA (BRASIL, 2006, p. 10) afirmar que os conteúdos a serem trabalhados na escola devem favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a ressignificação do corpo de conhecimentos que o(a) aluno(a) jovem e adulto já possui. Visto que, os estudantes da EJA são protagonistas de histórias reais e ricas em experiências vividas, configurando-se numa diversidade social e cultural, eles são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (BRASIL,2006, p. 4)

Durante o percurso acadêmico neste período, as disciplinas voltadas à Educação de

Jovens e Adultos foram fundamentais para fundamentar minha compreensão sobre essa modalidade. Em Fundamentos Históricos da EJA, pude analisar a trajetória da educação popular no Brasil, compreendendo como as políticas públicas e os movimentos sociais moldaram o direito ao ensino para aqueles que não tiveram acesso na idade convencional. Esse componente curricular, permitiu correlacionar os marcos legais com a evolução das práticas pedagógicas, evidenciando que a história da EJA é marcada por lutas por inclusão e pelo reconhecimento das especificidades socioculturais dos estudantes, o que se tornou a base para minha percepção crítica sobre o papel do educador nesse contexto.

Além dos fundamentos históricos, a disciplina de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) desempenhou um papel decisivo na minha constituição profissional, ao fornecer um suporte teórico necessário para compreender as especificidades dos processos de aquisição da leitura e da escrita nessa etapa da vida. Esta fundamentação foi, inclusive, de grande importância, pois foi o que me permitiu identificar e analisar as profundas distâncias entre o idealizado dos livros e teorias e o real enfrentado no cotidiano escolar, transformando a prática em um exercício de reflexão crítica. O contato com essa disciplina foi ideal para compreender que alfabetizar adultos vai muito além da simples codificação de fonemas, trata-se de um processo de letramento que deve respeitar a bagagem cultural e os saberes prévios dos estudantes. Essa vivência permitiu-me desenvolver um olhar mais sensível às metodologias que valorizam a oralidade e a realidade social dos alunos, consolidando a ideia de que a alfabetização é, acima de tudo, um ato político e uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania e da autonomia.

Com relação a esse aspecto o Caderno 1- EJA (BRASIL, 2006, p. 11) aborda que: “Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses/as alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente”.

O Estágio Supervisionado V ocorreu entre os meses de dezembro de 2025 a março de 2026. Ocorreram em uma escola municipal de João Pessoa, no período noturno. A ementa do mencionado estágio prevê um estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

Tem, segundo o plano de ensino, como objetivo geral discutir a relação entre a

Pedagogia e a Educação de Jovens e Adultos, avaliando e compreendendo a prática docente como um importante espaço de atuação do pedagogo e, como objetivos específicos: propiciar a aproximação do aluno à realidade educacional na rede pública de ensino, no âmbito da EJA, de modo a permitir a reflexão, a problematização, a compreensão e análise; identificar as possibilidades de propostas de ações para EJA, no contexto do trabalho pedagógico na escola (campo de estágio); elaborar e executar propostas de observação, participação e regência de ensino em fundações/e ou escolas públicas da rede federal, estadual e municipal, analisando sua estrutura e seu funcionamento; organizar planos, sequências e/ou projetos didáticos para a Educação de Jovens e Adultos; relacionar conhecimentos teórico-metodológicos da Pedagogia com a prática educativa da EJA; e possibilitar reflexões relacionadas ao processo de escolarização e a formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Após essa apresentação passo agora a abordar sobre como prosseguiu o estágio supervisionado, compreendendo-o como o espaço ideal para a construção da minha identidade docente. Nesse próximo tópico apresento as narrativas dos momentos de observação e registros que me fizeram refletir sobre como o campo de atuação na EJA moldou o meu *ser professor*.

3.2 O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 foi um marco fundamental na educação brasileira. Ele estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O documento define a EJA não como uma espécie de "segunda chance", mas como um direito constitucional e uma modalidade própria da Educação Básica. Argumenta que o Estado tem uma dívida social de oferecer ensino gratuito e apropriado para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria. Esse documento foi criado para regulamentar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) decreta, que a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade básica e oficial de ensino e direito social garanta a educação com respeito, inclusão e flexibilidade aos jovens e adultos estudantes.

Antes, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos era tratada de forma fragmentada por meio do antigo *ensino supletivo*. Havia uma necessidade urgente de sistematizar regras que respeitassem as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores, que são cidadãos com experiências de vida distintas das crianças, por isso a criação do parecer foi tão importante. Porém esse processo foi longo e demorado, e não aconteceu de maneira

repentina, para ser concretizado, ocorreram um amplo processo iniciado em 1999, resultado de audiências públicas realizadas em cidades como Fortaleza, Curitiba e Brasília, por meio de teleconferências, debates sobre a formação de educadores com apoio da UNESCO e a pressão social, como a do Ministério da Educação (MEC) e diversos órgãos do sistema educacional, que solicitaram ao Conselho Nacional de Educação uma resposta estrutural para as dúvidas que surgiam sobre como aplicar a LDB na prática escolar.

Sabemos que o sistema educacional brasileiro, assim como nossa sociedade, é marcado pela constante desigualdade. Nesse sentido, é perceptível que a evasão, a reprovação, a repetência antes de completar os anos finais do ensino fundamental e ensino médio são muito comuns nas classes sociais menos abastadas. Porém existem estratégias para diminuir esses fatores na modalidade regular de ensino, mas no contexto da EJA, ela se caracteriza como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação” (BRASIL, 2000)

Nesse sentido, a EJA configura-se como uma política de reparação e garantia de direito àqueles que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, não tiveram acesso ou permanência na escola em tempo oportuno (BRASIL, 2000). A EJA é, então, uma modalidade educativa que possui as seguintes funções: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora.

A função reparadora da EJA busca reparar um direito que foi negado no passado, recuperando oportunidades de estudo e possibilitando o acesso à educação básica. O analfabetismo, por exemplo, não se caracteriza como um caso isolado, mas sim uma condição estrutural, dados do IBGE 2022 apontam, que dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Isso representa uma taxa de alfabetização de 93% e de analfabetismo de 7,0% para esse grupo.

Durante meu período de observação no estágio supervisionado, pude notar que a realidade da EJA vai além das burocracias estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes nacionais. Enquanto o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 enfatiza a função reparadora da modalidade, pude vivenciar que essa “reparação” acontece no chão da escola, nos diálogos do dia a dia, nas trocas de saberes e experiências e nos compartilhamentos das vivências que juntos ao refletirem sobre suas realidades constroem coletivamente a possibilidade de transformação do seu cotidiano.

Na perspectiva de Freire (2023), o diálogo é condição essencial para uma educação libertadora. A relação dialógica rompe com a educação bancária, em que o professor deposita conteúdos nos alunos, e propõe uma educação problematizadora, construída na

problematização e discussão dos temas que atingem a comunidade e isso ficou bem visível no relacionamento da professora regente com a turma de EJA no qual pude observar nos dias de estágio, pois as aulas eram marcadas por escutas, diálogos e trocas de conhecimentos.

Pude observar essa reparação no modelo de aprendizagem horizontal na sala de aula quando os vínculos da comunidade eram fortalecidos na centralidade da voz ativa dos alunos no currículo escolar. Segundo o Caderno 2 – EJA (BRASIL, 2006, p. 20): “Um grupo se constrói pela constância do diálogo, pela produção em equipe, pela expressão individual, garantindo o direito à voz. Na sala de aula, o professor é aquele que provoca e facilita esse diálogo, essa produção e essa expressão individual”. Nessa perspectiva pude perceber os alunos muito entusiasmados com os diálogos e troca de informações durante as realizações das atividades propostas pela professora.

A função equalizadora busca igualar as oportunidades de educação: O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 considera que “a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados”. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Nesse sentido pude perceber em minhas observações no estágio supervisionado na Educação de Jovens Adultos do ciclo II, na escola municipal em que o realizei, que grande parte dos estudantes matriculados, ali presentes, eram pessoas que apresentavam perfil de estudantes de classe média baixa, trabalhadores que conciliavam os estudos com as múltiplas responsabilidades. Muitos dos alunos passam o dia trabalhando e só conseguem estudar à noite, outros são pais, mães e avós responsáveis pelos cuidados com filhos e netos ou algum outro familiar, muitos idosos relatam participar de atividades religiosas o que faz com que não frequente as aulas regularmente.

A imersão na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve início em 06 de novembro de 2025, estabelecendo um importante aporte teórico antes do contato direto com o campo. Sob a orientação da professora orientadora, as discussões iniciais debruçaram-se sobre os Cadernos 1 e 2 da Coleção EJA e a obra de Duarte e Arroyo focada em propostas de alfabetização. Esse período, marcado por momentos de

seminários e leituras, que se estendeu até dezembro, foi fundamental para desconstruir a visão simplista da alfabetização e entender a EJA em sua especificidade legal e pedagógica. No entanto, à medida que a data da ida à escola se aproximava, uma profunda angústia começou a se manifestar. O receio residia na incerteza sobre como transpor o rigor acadêmico para uma realidade tão heterogênea e marcada por histórias de exclusão. Não era apenas o medo do desconhecido, mas o receio de não estar à altura das complexidades das trajetórias que vida que eu encontraria. Questionava-me se eu teria aporte teórico suficiente para mediar o aprendizado de estudantes que possuem seus próprios conhecimentos e que são completamente letrados. Fiquei com receio de me julgarem muito nova para ministrar uma aula para uma turma com mais anos de vida e experiência que eu. Experimentei uma angústia típica de quem compreende a complexidade da EJA, o medo de reproduzir uma educação bancária ou infantilizada, visto que, por toda a minha trajetória formativa, os estágios nos quais participei eram todos voltados para crianças e ali seria meu primeiro contato com alunos adultos. Esse receio revelou-se pela consciência sobre a “dívida social” que a modalidade carrega.

No dia 25 de fevereiro de 2026, iniciei minhas observações na escola Municipal, localizada no bairro dos Funcionários II, em João Pessoa. Embora a angústia tenha marcado os dias que antecederam a imersão no campo de estágio, o primeiro contato sanou um pouco das incertezas e o peso das minhas inquietações. Fui recebida com cordialidade pela professora supervisora, que demonstrou, desde o primeiro contato, uma postura de acolhimento e abertura, após esse momento percebi que as barreiras que eu imaginei começaram a se dissolver diante dos estudantes tão amorosos e dispostos a aprenderem e compartilharem suas trajetórias. A partir daquele primeiro encontro, o medo do desconhecido deu lugar ao sentimento de pertencimento, permitindo que eu iniciasse minhas observações.

A instituição atende estudantes que residem nos funcionários II, bairro da zona sul de João Pessoa, e em bairros próximos, como Grotão, João Paulo II e a comunidade Cítex. A turma que fiquei responsável por acompanhar era o Ciclo II, o perfil dos estudantes era de pessoas adultas e idosas, que tinham entre 30 a 70 anos. A turma era composta por 20 alunos matriculados, porém, apenas de 12 a 15 frequentavam as aulas semanalmente. A turma era composta, em sua maioria, por mais mulheres do que homens.

Segundo o IBGE (Brasil, 2022), 93,5% das mulheres sabiam ler e escrever, em comparação com 92,5% dos homens. A vantagem das mulheres é observada em todos os grupos etários, exceto entre aquelas com 65 anos ou mais, no qual 79,9% dos homens e 79,6% das mulheres eram alfabetizados. A maior diferença entre os gêneros foi encontrada no grupo

de 45 a 54 anos, com as mulheres apresentando uma taxa de alfabetização 2,7 pontos percentuais superior à dos homens. Durante a realização do estágio foi-me possível compreender que as mulheres procuram com mais frequência que os homens voltarem a frequentar a sala de aula e dar continuidade aos estudos, alguns relatam sentir vergonha de voltar a estudar por se sentirem intimidados com os alunos mais novos.

Ao entrar na sala de aula, os olhares que me receberam não eram de imediata abertura, mas sim de uma curiosidade cautelosa. Percebi uma certa resistência, fruto do profundo vínculo afetivo estabelecido com a professora supervisora. Havia um receio implícito naquela turma, de que a minha presença pudesse representar uma ruptura na segurança daquela rotina ou, até mesmo, uma tentativa de substituição da figura docente na qual eles tanto confiavam.

A escola, embora inserida em um contexto de vulnerabilidade social atendendo comunidades como o Grotão e o Citex, demonstra o desejo de resistência através do ensino noturno. Manter a escola aberta no período noturno em comunidades vulnerabilizadas é uma forma de resistência institucional, oferecendo um espaço de sociabilidade, representando a oferta do direito e da cidadania em contrapartida ao histórico de abandono que moldou as trajetórias desses estudantes.

Dito isso, o Caderno 2 – EJA vai ressaltar que:

Os horários e a rigidez da grade curricular são, muitas vezes, obstáculos à entrada e permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola. É preciso lembrar, sempre, que esses alunos são em sua imensa maioria trabalhadores, pessoas com responsabilidades familiares, o que imprime algumas restrições e dificuldades para chegar e estar na escola. Assim, torna-se necessário que a escola proponha uma forma de organização adequada ao público jovem e adulto. (BRASIL, 2006, p. 9).

Dessa forma, conforme visto no excerto acima, é possível observar a importância de uma estruturação adequada para essa modalidade de ensino, contudo, ainda é um dos maiores desafios práticos enfrentados pelos docentes hoje. Considerando o esgotamento mental dos alunos que passaram o dia trabalhando, em uma jornada de trabalho exaustiva, além da vulnerabilidade territorial que foi um dos contextos que notei em minhas observações no estágio. O receio da professora de estender a aula além do horário e o relato de estudantes que já sofreram algum tipo de furto após sair da escola.

Portanto, nesse sentido, a estrutura de ensino no período noturno torna-se um dos obstáculos, pois é desassistida pelas políticas públicas que não garantem transporte público de qualidade e seguros para esses alunos, muito menos segurança em torno das instituições o que acaba favorecendo a ação de criminosos para com os alunos que por decidirem estudar

acabam em situações de maior vulnerabilidade devido ao horário de saída tardio.

A instituição ofertava ensino para turmas de Ciclo II, III e IV, no período noturno. Infelizmente, pela baixa quantidade de alunos matriculados na modalidade da EJA, a turma de ciclo II na qual fiquei responsável por acompanhar, contemplava outros ciclos que não atingiram uma quantidade considerável de estudantes, sendo assim a turma abrangia estudantes em processo de alfabetização, ciclo II e ciclo III, o que exigia da professora supervisora um maior desafio pedagógico, além disso, a turma conta com um aluno surdo que não teve acesso a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Tais feitos trouxeram obstáculos significativos, como a dificuldade de comunicação plena com o aluno surdo e o desafio de planejar atividades que contemplassem as assimetrias de conhecimento da turma.

A docente supervisora manifestou-se criticamente sobre a ausência de um intérprete de Libras, evidenciando uma lacuna na efetivação do direito à educação inclusiva naquela realidade. Embora a Resolução nº 05/2000 do CME e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) afirmem o dever de oferecer suporte especializado às especificidades dos alunos da EJA, a prática observada revelou o descumprimento dessas normas. Tal cenário exige que a professora regente mobilize esforços próprios e estratégias adaptativas para assegurar a participação e o aprendizado do estudante comunicando-se com ele por meio de gestos.

O estágio supervisionado foi estruturado em cinco visitas de campo, todas as quintas, iniciando-se no dia 25 de fevereiro de 2026. Este primeiro contato com a unidade escolar foi dedicado à apresentação formal e ao início do processo de observação participativa. Seguindo as diretrizes da professora orientadora da disciplina, a atividade central desse deveria consistir na aplicação de uma diagnose institucional e pedagógica, ferramenta essencial para mapear a realidade da escola e o perfil da turma.

Essa etapa de coleta de dados permitiu compreender o contexto geográfico da instituição e os serviços oferecidos à comunidade, identificando de quais bairros provêm os estudantes. A diagnose também buscou traçar o perfil socioeconômico e educacional dos educandos, revelando as principais vulnerabilidades e dificuldades enfrentadas pela comunidade local. No âmbito da sala de aula, foram levantadas informações sobre a formação acadêmica da professora supervisora, a caracterização da turma incluindo a quantidade de alunos e a média de faixa etária e os recursos pedagógicos disponíveis na sala de aula.

Por meio da diagnose, dialoguei com a professora supervisora, e foi fundamental para compreender, sob a ótica de quem atua diariamente na modalidade, quais são os maiores desafios de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas informações iniciais serviram como base para minhas observações mais objetivas conectadas com as reais

necessidades dos estudantes.

Embora eu estivesse fisicamente presente na escola naquele dia, por dentro eu carregava um misto de nervosismo e angústia. Iniciar o estágio na EJA não era apenas cumprir uma etapa acadêmica, para mim, representava o desafio de lidar com uma modalidade que exige uma sensibilidade ímpar. Eu sentia um medo genuíno de não dar conta da responsabilidade que é mediar o conhecimento para adultos que já enfrentam tantas barreiras sociais e constituem-se de inúmeros saberes que já foram construídos dentro de suas famílias, comunidades e trabalhos.

Somado a esse nervosismo, eu carregava o receio específico do momento no qual eu precisaria realizar a regência. Temia que, ao assumir a frente da sala, os alunos reagissem com resistência ou silêncio, talvez por interpretarem minha presença como uma tentativa de ocupar o lugar da professora supervisora, figura com quem eles já possuíam um vínculo de confiança estabelecido.

Havia também uma preocupação constante quanto à relevância do que eu iria propor no momento da regência. Eu me questionava se seria capaz de selecionar conteúdos que fizessem sentido para suas vidas, o medo de levar algo *desnecessário* ou desconectado da realidade de trabalhadores adultos. Eu não queria ser apenas mais uma voz acadêmica despejando informações, mas temia que, na prática, a distância entre a minha preparação e a vivência deles se tornasse um obstáculo para a participação e o diálogo.

O segundo dia de estágio para observação ocorreu no dia 05 de março, em um momento especialmente significativo, pois a instituição realizava atividades em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. Naquele dia, a escola recebeu a visita de uma policial militar para ministrar uma palestra educativa e preventiva.

O encontro revelou-se um momento de extrema riqueza humanitária e pedagógica. Durante a dinâmica, muitas estudantes sentiram-se acolhidas para compartilhar relatos pessoais, expondo vivências de diferentes formas de violência que enfrentaram ao longo da vida. Ouvir esses desabafos foi um choque de realidade que evidenciou a complexidade da trajetória de vida dos sujeitos da EJA.

Essa experiência reforçou a compreensão de que o educador dessa modalidade não lida apenas com lacunas de aprendizado, mas com pessoas que carregam marcas profundas de vulnerabilidade social. Ficou nítido que a escola, para esses alunos, vai muito além do ensino de conteúdos curriculares, ela se configura como um espaço vital de acolhimento, escuta e fortalecimento da cidadania. Ver a coragem dessas mulheres em expor suas dores transformou minha percepção sobre as dificuldades cotidianas enfrentadas por esse público, destacando a

importância de uma prática docente que seja, acima de tudo, empática e protetiva.

O terceiro dia de estágio, realizado em 19 de março, iniciou-se com um momento de grande relevância para a formação da cidadania e da autonomia dos estudantes. A professora regente convocou a turma para a escolha de um representante de sala, o que gerou um debate muito rico. Muitos alunos manifestaram dúvidas sobre as atribuições e o papel dessa função, o que permitiu uma explicação detalhada sobre a importância da representatividade no ambiente escolar. De forma voluntária, duas alunas se prontificaram a assumir a responsabilidade, e a turma, após votação, chegou a um consenso sobre a escolha.

Logo após essa etapa de organização democrática, a aula tomou um rumo reflexivo sobre as condições de ensino. Os estudantes e a docente iniciaram um diálogo crítico a respeito da precariedade da infraestrutura da escola, com foco principal nos problemas da rede de energia elétrica. Ficou evidenciado que existe uma promessa de melhoria e reforma desde o ano de 2018, porém, até a data atual, a comunidade escolar não obteve um retorno efetivo ou a solução do problema.

Esse episódio foi fundamental para a minha observação, pois demonstrou como a EJA é um espaço onde as questões pedagógicas se misturam às lutas por direitos básicos. A falta de investimento na estrutura física da escola é um obstáculo real que interfere diretamente no bem-estar e na permanência do aluno trabalhador, que já enfrenta o cansaço do dia a dia e ainda precisa lidar com um ambiente escolar que carece de manutenção adequada.

No dia 26 de março, na quinta-feira, no período da tarde, participamos de um encontro com a professora orientadora da disciplina, momento esse que foi dedicado às instruções sobre a etapa de regência. Esse momento foi fundamental para nortear nossa atuação direta em sala de aula.

Além das orientações, o encontro proporcionou um espaço de diálogo em que a turma pôde compartilhar as primeiras vivências e impressões colhidas no campo de estágio. Essa troca de relatos revelou-se um momento muito enriquecedor, pois permitiu encarar as diferentes realidades observadas em cada instituição e fortalecer nossa identidade docente por meio da escuta coletiva e do suporte acadêmico. Sob essa ótica, fica evidente que além do exercício de observar, o(a) professor(a) aprende quando comenta suas observações com outros professores (BRASIL, 2006, p.10)

O quarto dia de estágio ocorreu em 26 de março, no horário da noite, momento em que a turma finalizava a sequência didática da semana voltada à temática da alimentação saudável. A atividade prática consistiu na confecção de um cartaz coletivo, no qual os estudantes classificaram os alimentos entre saudáveis e não saudáveis. Para a execução, utilizaram

técnicas de recorte e colagem, enquanto aqueles que já dominavam a escrita ficaram responsáveis pela elaboração do título do material. Após a conclusão, todos os alunos foram encaminhados ao pátio da instituição para uma breve palestra reforçando a importância de hábitos alimentares equilibrados.

Ao observar a condução da atividade, permitiu-me refletir sobre um desafio estrutural na EJA, a reprodução de lógicas pedagógicas infantilizadas. Essa observação me fez pensar na grande importância da formação continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade. Percebi que em um espaço constante de estudo, o docente pode acabar reproduzindo modelos prontos por puro automatismo do sistema. Portanto, a formação permanente é um movimento necessário para que o educador possa enxergar o estudante da EJA na sua integralidade, respeitando sua maturidade e fugindo de abordagens que o subestimem.

Com relação a esse aspecto, o Caderno 1- EJA (BRASIL, 2006, p. 11) aborda que: “Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses/as alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente”. Observei que o desenvolvimento dessa temática era em todos os ciclos da instituição, possivelmente para atender a uma exigência do currículo escolar.

Essa observação foi fundamental para refletir sobre o desafio de transpor conteúdos curriculares para a EJA. Ficou evidente a necessidade de estratégias pedagógicas que, mesmo tratando de temas universais como a saúde, respeitem a identidade do aluno adulto, utilizando abordagens que dialoguem com suas responsabilidades, seu cotidiano de trabalho e sua autonomia, evitando que a escola se torne um espaço de reprodução de métodos inadequados a sua faixa etária.

A última função que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 propõe é a qualificadora ou permanente e essa função entende a educação como um processo contínuo ao longo da vida, e não apenas como reposição de escolaridade perdida. Segundo o mencionado parecer, “é por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”.

No processo de elaboração da minha regência, enfrentei muitas dificuldades. Inicialmente, minha proposta era desenvolver uma temática voltada ao mês da mulher, mas a professora supervisora recomendou a escolha de um novo conteúdo, justificando que o assunto já havia sido amplamente explorado com a turma ao longo do mês e poderia parecer repetitivo para os alunos.

A orientação da supervisora foi para que eu focasse em matemática básica, visto que, era o conteúdo de mais dificuldade dos alunos. Ao levar essa demanda para a professora orientadora da universidade, recebi a instrução de que o plano precisaria integrar o raciocínio matemático ao desenvolvimento da escrita, utilizando um gênero textual específico.

Dessa forma, busquei uma abordagem através da educação financeira, utilizando o gênero lista de compras e a análise de encartes de supermercado. A escolha desse tema visou aproximar o conteúdo escolar da realidade cotidiana e das necessidades práticas dos estudantes da EJA. Após diversos ajustes e diálogos com a professora regente, a estrutura final do plano de aula foi definida da seguinte forma:

O primeiro momento foi dedicado à acolhida e ao levantamento de conhecimentos prévios, utilizando uma roda de conversa para introduzir o conceito de educação financeira. Nesta etapa, palavras-chave como dinheiro, preço e organização foram destacadas pelos alunos, seguidas pela demonstração de uma tabela orçamentária para exemplificar a organização entre renda e gastos fixos. No segundo momento, avançamos para a leitura de encartes de supermercado e a compreensão do sistema monetário. Os alunos foram desafiados a identificar os itens de maior e menor valor, além de citarem os que consideram essenciais para o dia a dia.

Dando continuidade à atividade prática, propus um terceiro momento focado na confecção de cartazes e listas de compras para trabalhar a escrita. Nesta etapa, os educadores foram incentivados a recortar e organizar os produtos em categorias de primeira e segunda necessidade, refletindo criticamente sobre o que é indispensável e o que pode ser considerado supérfluo no orçamento doméstico. Para fortalecer a escrita dentro desse gênero textual, cada aluno deveria escrever o nome dos produtos abaixo das imagens e organizar sua própria lista de compras, destacando os itens mais caros e os mais baratos, o que gerou muitos desafios aos alunos, eles ficaram com receio de escrever errado e muitas vezes se negaram dizendo que não sabiam fazer.

No entanto, por meio do diálogo, percebi que o obstáculo não era a falta de saber e sim o medo do erro. Quando sugeri que fariamos juntos eles mencionaram que conseguiriam realizar a escrita por meio do ditado. Foi aí que notei que ao serem estimulados os próprios alunos identificavam os sons das letras necessárias para a escrita. O que ficou evidente para mim foi que eles possuíam o conhecimento básico mais pelo medo do erro não queriam tentar, por tanto como docente ficou evidente a necessidade de trabalhar a confiança e o incentivo nas práticas pedagógicas para que os alunos acreditem em si mesmos e em suas capacidades.

A partir dessas experiências, compreendo que estágio supervisionado é uma etapa de

grande importância para a formação docente, principalmente pela necessidade de experimentar ações práticas sobre situações e temas que são trabalhados no decorrer do curso. Essa ponte entre teoria e a prática resulta no desenvolvimento de profissionais qualificados e comprometidos com a educação.

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, com o objetivo do desenvolvimento do aluno para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Portanto, o estágio é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia a dia.

Nesse sentido, considero que minhas experiências com o estágio contribuíram significativamente com minha identidade profissional, pois através dele foi possível vivenciar práticas fundamentais para compreender a real função de um profissional docente dentro da sala de aula, foi possível compreender na prática, o papel do professor e os saberes que atravessam o cotidiano escolar. Ao estar inserida no ambiente escolar da EJA pude observar múltiplas realidades dos estudantes da EJA, percebendo que o trabalho docente vai muito além da transmissão de conteúdos, envolve a escuta ativa, a sensibilidade, o planejamento e adaptação constante às necessidades de cada turma.

Essa experiência foi importante para que eu refletisse sobre a profissional que desejo me tornar, fortalecendo em mim aspectos como a responsabilidade, a empatia, a postura e o compromisso com uma educação significativa e inclusiva. Além disso, o estágio ampliou meus saberes, uma vez que me colocou diante de uma turma de estudantes com mais idade, que a todo tempo compartilhavam suas experiências de vida e as suas motivações para estarem ali, mesmo diante de tantas dificuldades e falta de apoio. Ao longo do meu estágio com a turma da EJA, pude refletir que a turma, ainda é, em muitos contextos, desvalorizada e não recebe o apoio necessário para garantir uma educação de qualidade. Essa desvalorização se manifesta de diversas formas, desde a falta de recursos próprios para a comunidade da EJA, visto que a inexistência de material didático impresso direcionado à EJA na unidade escolar evidenciou a necessidade de uma postura docente mais autoral. Sem o suporte do livro didático, a prática pedagógica foi muitas vezes construída por meio da seleção e elaboração de materiais que não garantia que os objetivos de aprendizagem ideais para a turma fossem atingidos de forma significativa.

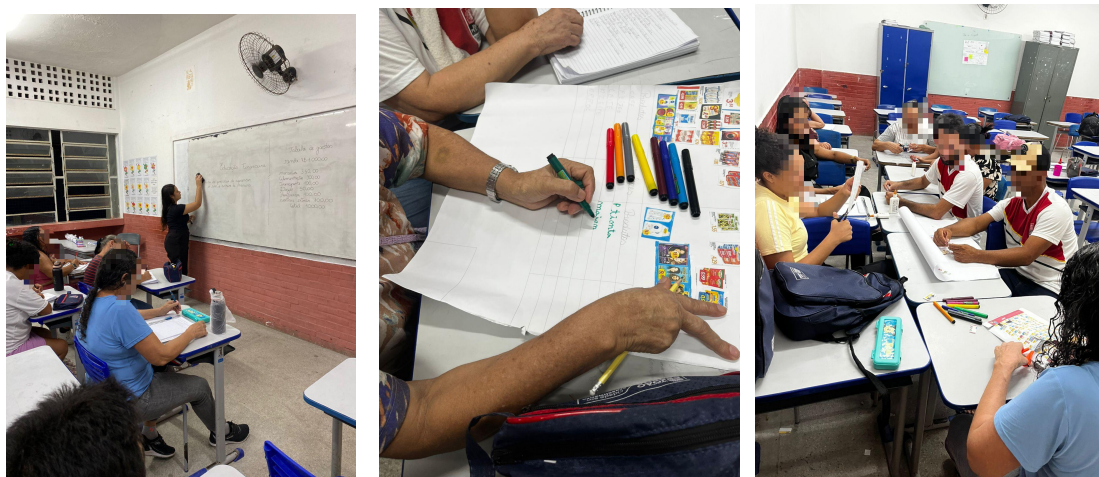
A EJA ainda é vista como um ensino secundário o que acaba refletindo nas condições

de ensino oferecidas aos alunos, a professora regente do ciclo II da turma na qual pude acompanhar participava quinzenalmente da formação continuada, porém nos demais ciclos, esse acompanhamento formativo encontrava-se descontinuado a mais de um ano, conforme relataram alguns docentes. A falta de formação continuada é preocupante, considerando que a EJA precisa de estratégias específicas capazes de gerar, desenvolver e manter a sala de aula, para contribuir com uma aprendizagem efetiva.

Em Pimenta (2019) pode ser observado essa preocupação com a importância do estágio supervisionado para o futuro docente, pois ela considera que “o estágio tomando a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e profissionalidade docente” (Pimenta, 2019, p. 20). Nesse sentido, o objetivo do estágio obrigatório supervisionado é vivenciar e observar de fato o que acontece no “chão da escola”, as realidades daquele ambiente escolar e daquela modalidade em questão, lidando com grandes descobertas, desafios e superação de dificuldades. Além de ser um espaço ideal para o diálogo, reflexão e o pensamento crítico.

Em suma, o estágio vai além de uma obrigação, ele permite que o futuro profissional da educação seja inserido no ambiente de trabalho, possibilitando que ele vá além da teoria, desenvolvendo habilidades pedagógicas essenciais como planejamento, gestão, comunicação, avaliação de aprendizagem, construção de sua identidade profissional refletindo sobre suas práticas, valores e crenças, além disso, o estágio é um grande meio de observação e execução da prática.

Figuras- Realização da regência



Fonte: Acervo Pessoal (2026)

3.3 Reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e suas contribuições para a formação docente

Para que um profissional atue com qualidade, é fundamental que ele domine os conhecimentos específicos de sua área. Nesse sentido, acredita-se que os cursos de licenciatura desempenham um papel essencial, pois oferecem a base teórica e prática necessária para que os estudantes comecem a desenvolver sua identidade como educadores.

Vale lembrar que a identidade docente é construída durante todo o percurso da sua experiência como profissional do ensino, porém, é durante a graduação que se definem as escolhas e os objetivos fundamentais da profissão. Portanto, a formação inicial é o momento decisivo para o preparo e a capacitação oficial desses novos docentes.

Examino, a partir de agora, que algumas vivências marcaram minha formação docente, período permeado por angústias e inquietações que antecederam o contato direto com o chão da escola na modalidade da EJA. Ao colocar em palavras as aflições iniciais, busco compreender como esses sentimentos impulsionaram meu fazer docente e de que maneira a subjetividade se entrelaça a formação acadêmica.

No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal experiência adquire contornos, marcados por expectativas e, sobretudo, por angústias iniciais. Neste capítulo, proponho uma análise reflexiva sobre as tensões que precederam minha prática, utilizando a narrativa autobiográfica como ferramenta para desvelar os desafios desse encontro com a modalidade.

Segundo Guimarães (2004 *apud* Pimenta e Lima, 2012, p. 64) “os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”. Nesse sentido, o estágio sendo um dos principais meios de observação da prática pedagógica, por meio dele pude refletir sobre a construção e a consolidação da minha base identitária profissional em formação.

Com base nisso, Dubar reflete que:

[...] o processo identitário autoalimenta-se da vontade de ‘nunca ser aquele que todos julgam que é’ que encontra no ato de formação sua última confirmação. A pergunta ‘mas afinal, quem é você’ o indivíduo só pode responder ‘eu estou em formação’ (Dubar, 1997, *apud* Pimenta e Lima, 2012, p. 64).

A formação no campo da Pedagogia, especialmente quando voltada à Educação de

Jovens e Adultos (EJA), revela-se um exercício constante de desconstrução e sensibilidade. O percurso entre a Universidade e o chão da escola é marcado por um silêncio reflexivo, onde as teorias sobre fundamentos históricos e metodologias de alfabetização deixam de ser conceitos abstratos para se tornarem ferramentas de sobrevivência profissional. No início dessa jornada, o sentimento predominante é o da vulnerabilidade e receio, existe uma angústia em relação a incapacidade de não saber mediar os sujeitos que carregam trajetórias de vida complexas e, muitas vezes, marcadas por exclusões históricas. O medo de não estar à altura dessa responsabilidade ou de oferecer um ensino descontextualizado é, na verdade, o primeiro sinal de um compromisso genuíno com o outro.

Ao vivenciar o cotidiano escolar, percebi que a sala de aula da EJA é um organismo vivo, onde questões de gênero, direitos humanos e cidadania surgiam em diálogos espontâneos do dia a dia. Os momentos de escuta sobre vivências sociais, os debates sobre a precariedade da estrutura institucional evidenciam que o papel do docente vai além do ensino de conteúdos curriculares. Miguel (2022, p. 182) expõe que o professor, aberto ao diálogo, compreende o protagonismo entre aluno e ele. Esse protagonismo é necessário ao processo educativo, pois considera e respeita os saberes prévios dos alunos, ao mesmo tempo que orienta intervenções didáticas que valorizam o saber próprio dos discentes. Nesse sentido, Miguel (2022, p. 185) também considera que o professor precisa ser um pesquisador de seus fazeres e saberes desenvolvendo a consciência crítica, sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada.

Ser educador, de modo geral, mas especialmente, na EJA, exige reconhecer que a escola é, para muitos, território de acolhimento e resistência. Essa percepção crítica me permite questionar práticas que, embora bem-intencionadas, correm o risco de infantilizar o estudante adulto e idoso. A minha observação atenta me ensinou que a identidade pedagógica deve caminhar lado a lado com o respeito, a maturidade e a autonomia do educando, além da garantia dos seus direitos.

Em suma, foi fundamental o desafio da regência, pois o planejamento precisou equilibrar as exigências do currículo com a realidade na prática. A escolha por temas que envolvem a vida cotidiana como o letramento financeiro e a leitura do mundo através de gêneros textuais presentes no dia a dia demonstrou a transição de uma postura insegura para uma prática docente com propósito e isso marcou minha identidade como docente. O maior aprendizado, com tudo isso, ocorreu com o medo do erro que muitos alunos carregam, isso me marcou também pois percebi que com o medo que eu também carreguei não significava não saber, e sim a falta de uma confiança que eu ainda não possuía por estar comprometida

em dar meu melhor e ser o primeiro contato, e me fez perceber que os alunos também precisam que ao atuar como uma docente mediadora dos conhecimentos, perceber que o papel do professor não é apenas transmitir informações, mas despertar a confiança necessária para que o estudante reconheça seu próprio saber. Essa trajetória de estágio, iniciada sob o signo da incerteza, encerrou um processo de consolidação da minha identidade docente, reafirmando a educação como um ato de coragem, diálogo e transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propõe analisar, a partir da minha trajetória docente, as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo geral buscou compreender de que maneira tais desafios atuam na identidade e na prática pedagógica do professor nesta modalidade. Para tanto, os objetivos específicos foram alcançados por meio do resgate da minha trajetória profissional, da identificação dos obstáculos cotidianos no chão da escola e da reflexão crítica sobre a formação docente necessária para atuar com esse público específico.

Os resultados obtidos demonstram que a prática na EJA não é neutra, pelo contrário, é um ato político, pois a educação na EJA quando executada corretamente deixa de ser um método de reprodução mecânica e técnica e passa a ser um instrumento de libertação. Porém, a realidade na sala de aula requer alguns desafios, que vão desde a adaptação de materiais didáticos até a compreensão das realidades sociais dos educandos.

A investigação confirmou que a identidade docente é um processo contínuo de construção, no qual os obstáculos não são apenas barreiras, mas oportunidades de ressignificação do fazer pedagógico, especialmente quando fundamentados nos princípios da educação popular e dos direitos humanos.

A prática na EJA é uma tentativa de reparação de uma injustiça histórica. Ao entrar em sala de aula, o professor está lidando diretamente com as consequências das desigualdades do Brasil. Portanto, o trabalho docente é um posicionamento contra a exclusão. Não há como ser *neutro* diante de um aluno adulto que não está imerso na sociedade em que vive devido à falta de oportunidades prévias.

No âmbito pessoal e acadêmico, este trabalho contribuiu significativamente para o amadurecimento da minha postura como futura pedagoga, apesar dos receios e angústias, angústias essas que não se resumem apenas a obstáculos emocionais, mas sim como um dispositivo de reflexão crítica sobre a minha própria jornada pedagógica. O receio inicial de não corresponder às expectativas de alunos com vivências tão profundas, ou a insegurança diante das lacunas estruturais da modalidade, permitiram questionar modelos pedagógicos rígidos e idealizados.

A utilização da metodologia de narrativa autobiográfica permitiu que o distanciamento reflexivo transformasse vivências práticas em conhecimento científico, consolidando a percepção de que a docência exige uma formação constante e sensível aos territórios dos

estudantes.

Ao acolher essas incertezas dentro da pesquisa de narrativa autobiográfica, foi possível compreender que o *sentir* faz parte do *fazer* docente, assim, o medo deu lugar a uma postura de escuta e disponibilidade, transformando a angústia em um compromisso ético com a inclusão e com o respeito à dignidade dos sujeitos da EJA.

É importante reconhecer, contudo, as limitações deste estudo. Por tratar-se de uma investigação de caráter qualitativo e focado em um contexto específico de estágio e observação, os resultados refletem uma realidade delimitada, não pretendendo generalizações universais sobre a EJA. As dificuldades inerentes ao tempo de imersão no campo também configuram uma limitação metodológica que deve ser considerada.

Por fim, sugiro que estudos futuros analisem os desafios de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de aula regular da EJA, tema que emergiu durante as observações. Além disso, propõe-se investigar o impacto de políticas públicas de acessibilidade na permanência escolar desses alunos, combatendo a dupla exclusão geracional e capacitista que frequentemente interrompe suas trajetórias formativas e impede a plena consolidação de suas identidades como educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10 maio 2000; homologado em 7 jun. 2000. 68 p. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2026064241d9d38410256a035edbdd099/parecer_n_11.pdf.

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos - Alunas e alunos da EJA**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf.

BRASIL. **Cadernos EJA 2: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf

BRASIL. **Cadernos EJA 3: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos –Observação e registro**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf

FERREIRA, A. R. A. **A dicotomia entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa**, 2015.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

IBGE. **Alfabetização**. Rio de Janeiro: IBGE, [2024?]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 29 mar. 2026.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

LIMA, Ronnei Prado et al. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Bases Legais**,

Diretrizes e Pareceres do CNE. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 2, p. 757-780, 2025.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria.** Educação: teoria e prática, v. 21, n. 37, p. 169-188, 2011.

MIGUEL, José Carlos (ed.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e políticas.** Marília: Oficina Universitária, 2022.

Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/374.

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

NÓVOA, António. **Formação de professores e formação docente.** In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** In: Revista Poíesis - Volume 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA. Selma G.; LIMA. Maria do Socorro L. **Estágio e docência.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.