



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

**MARIA CLEONEIDE SOARES**

**A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN PARA**  
**ATUAR NA EJA**

**MOSSORÓ/RN**

**2018**

MARIA CLEONEIDE SOARES

**A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN PARA  
ATUAR NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Normândia de Farias Mesquita Medeiros

**MOSSORÓ/RN**

**2018**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S676f    Soares, Maria Cleoneide  
A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN PARA  
ATUAR NA EJA. / Maria Cleoneide Soares. - UERN, 2018.  
144p.

Orientador(a): Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação). Universidade  
do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Formação Inicial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Pedagogia.  
I. Medeiros, Normandia de Farias Mesquita. II. Universidade do Estado do Rio  
Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARIA CLEONEIDE SOARES

**A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN PARA  
ATUAR NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC – da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Normândia de Farias Mesquita Medeiros

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Marly Medeiros de Miranda  
Universidade Estadual do Ceará – UECE-CED-PPGE  
(Examinadora externa)

---

Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN  
(Examinadora interna)

---

Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque  
Universidade Estadual do Ceará – UECE-CED-PPGE  
(Examinadora externa suplente)

---

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN  
(Examinadora interna suplente)

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.*

*Todos nós sabemos alguma coisa.*

*Todos nós ignoramos alguma coisa.*

*Por isso aprendemos sempre.*

*(Paulo Freire)*

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por estar sempre à frente guiando meus caminhos.

À minha família que está comigo incondicionalmente.

Em especial, a meu pai Francisco das Chagas Soares e minha mãe Maria Neusa Soares, que sempre estiveram prontos a dar o seu melhor para que eu tivesse uma educação de qualidade.

A meus irmãos, pelo apoio incondicional nesta jornada, em especial a minha irmã Cleonice.

À professora orientadora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros, cujos ensinamentos, cuidado e zelo proporcionaram os subsídios necessários a este trabalho.

À professora Dra. Hostina Maria F. Nascimento, que me acolheu em seu grupo e me somou ainda mais em conhecimento e aprendizagem.

E em especial ao meu amado esposo Astyzem, que esteve ao meu lado, com paciência, sendo o meu financiador inicialmente, para que eu pudesse realizar mais esse sonho em minha vida.

Por fim, a todos os educadores.

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar até aqui sem o precioso apoio e ensinamentos de várias pessoas.

Agradeço primeiramente a Deus que guia meus passos.

Agradeço a meus pais, Neuza e Francisco das Chagas, por serem incondicional na minha vida.

Agradeço aos meus irmãos, Sérgio, Cid, Cláudio, pelo apoio e em especialmente a Cleonice pelas incansáveis e valorosas sugestões, saiba que tudo que me dissertes foram o combustível para eu ir mais adiante.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que me orientou neste trabalho e em todas outras atividades. Muito obrigada por ter me corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a Professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento, por me acolher em seu grupo, esteve sempre disposta a esclarecer as minhas dúvidas e poder somar com a pesquisa. Seus ensinamentos e apoio são valorosos.

Agradeço aos colegas do mestrado, em especial a Hemaúse, Erenice, Canindé, Sara, Karla, Zélia, Eliana, Magnólia, Luzilene, Verônica, Marcia, pela amizade e companheirismo, estiveram sempre prontos sempre que precisei.

Agradeço a meu esposo e companheiro Astyzem, seu incentivo, suporte financeiro e apoio foram fundamentais para a concretização deste sonho.

A CAPES por financiar a pesquisa.

A UERN por estar sempre de braços abertos a acolher quem chega.

Ao POSEDUC.

A Adiza, que esteve sempre atenta as nossas dúvidas, as questões burocráticas resolvendo-as prontamente.

Aos professores que tive até hoje seus ensinamentos foram valorosos.

A banca examinadora que aceitou prontamente em contribuir com a pesquisa.

Ao SESI que abriu suas portas para eu conhecer a docência na EJA.

Ao SESC pela oportunidade que me foi dada para exercer a docência e que contribuiu significativamente para minha formação, lá fiz grandes amigos.

Ao universo pela positividade de sempre.

## RESUMO

A pesquisa consiste em um estudo sobre a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da UERN para atuar na educação de jovens e adultos. Desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), dentro da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, tem como objeto de estudo a formação inicial para a atuação na educação de jovens e adultos. Propôs responder a seguinte questão: Como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para atuação na EJA? O objetivo geral é analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para a atuação na EJA. Nessa perspectiva, este estudo tenciona como objetivos específicos: Verificar na proposta curricular do curso de Pedagogia FE/UERN o embasamento teórico metodológico voltado para a EJA; Identificar e apresentar as ações teóricas/práticas do curso de Pedagogia FE/UERN que discutem sobre a EJA; Contribuir com as discussões e avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia FE/UERN, em especial, na preparação do professor para atuar na EJA. O método de pesquisa inspira-se na abordagem Freiriana (FREIRE 2017), usada como orientadora da metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Constitui-se como uma pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 1999). A produção das informações foi realizada por meio do “Círculo de Cultura” no projeto de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE<sup>1</sup>. A análise seguiu os procedimentos baseada nos três momentos pedagógicos estudados por Delizoicov, (1982); Pernambuco, (1993); Angotti; Delizoicov; Pernambuco, (2002) a partir de uma abordagem teórico metodológico da concepção problematizadora da realidade, conforme Freire. O referencial teórico utilizado para aprofundar os conhecimentos relativos à formação inicial na EJA foram principalmente: Marcelo Garcia (1999), Imbernóm (2001), Nóvoa (1997), Ribeiro (2001), Arroyo (2005), Soares (2000), Gadotti e Romão (2011). Para aprofundarmos as discussões sobre a EJA, traremos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996), Haddad, Di Pierro, (1994), Ribeiro (1999). Evidenciamos que o Curso de pedagogia oferece várias possibilidades formativas para a educação de jovens e adultos, por meio de vários vieses que o Curso disponibiliza, como o Estágio Supervisionado Obrigatório, Estágio Supervisionado Não Obrigatório, PIBIC, PIM, Projeto de Extensão e o próprio componente curricular para a educação de jovens e adultos, pois este componente curricular estuda a parte teórica e prática da ação docente na EJA, propondo estudos teórico e práticos com professores que estão atuando nessa modalidade de ensino. Além desta, outros componentes curriculares, que propõem discussões didático-pedagógicas sobre a EJA, contudo, não é possível assegurar que tais reflexões são efetivadas nessas outras disciplinas pelos professores em suas salas de aula. Percebe-se que o Curso tem suas potencialidades e dentro dos campos formativos do pedagogo, oferece as bases iniciais formativas para a EJA.

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

---

<sup>1</sup> Projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN se debruça, desde 2010, sobre a produção teórica do autor Paulo Freire. Coordenado por Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

## ABSTRACT

The research consists of a study about the initial formation of the teacher in the Course of Pedagogy of UERN to act in the education of youths and adults. Developed through the Post-Graduation Program in Education (POSEDUC / UERN), within the Human Education and Professional Development Research Line, it has as its object the study of the initial training for acting in the education of youths and adults. He proposed answering the following question: How has the initial training of the FE / UERN Pedagogy course been developed for EJA? The general objective is to analyze how the initial training of the FE / UERN Pedagogy course has been developed, aimed at the performance in the EJA. In this perspective, this study intends as specific objectives: To verify in the curricular proposal of the FE / UERN Pedagogy the theoretical and methodological basis for the EJA; Identify and present the theoretical / practical actions of the FE / UERN Pedagogy Course that discuss the EJA; Contribute to the discussions and evaluation of the curriculum of the FE / UERN Pedagogy Course, in particular, in the preparation of the teacher to act in the EJA. The research method is inspired by the Freiriana approach (FREIRE 2017), used as a guideline of the qualitative methodology (BOGDAN; BIKLEN, 1994). It is an exploratory and descriptive research (GIL, 1999). The production of information was carried out through the "Círculo de Cultura" in the extension project Dialogues in Paulo Freire and Popular Education - LEFREIRE<sup>2</sup>. The analysis followed the procedures based on the three pedagogical moments studied by Delizoicov, (1982); Pernambuco, (1993); Angotti; Delizoicov; Pernambuco, (2002) based on a theoretical methodological approach to the problematizing conception of reality, according to Freire. The theoretical reference used to deepen the knowledge about initial training in the EJA was mainly: Marcelo Garcia (1999), Imbernóm (2001), Nóvoa (1997), Ribeiro (2001), Arroyo (2005), Soares Page 1 In order to deepen the discussions about the EJA, we will bring the Law of Directives and Bases 9394/96 - LDB (BRASIL, 1996), Haddad, Di Pierro, (1994), Ribeiro (1999). We show that the Pedagogy Course offers several formative possibilities for the education of young people and adults, through several biases that the Course offers, such as the Mandatory Supervised Internship, Supervised Non-Mandatory Internship, PIBIC, PIM, Extension Project and the curricular component itself for the education of young people and adults, since this curricular component studies the theoretical and practical part of the teaching activity in the EJA, proposing theoretical studies and practical with teachers who are working in this type of teaching. Besides this, other curricular components, which propose didactic-pedagogical discussions about the EJA, however, it is not possible to assure that such reflections are carried out in these other disciplines by the teachers in their classrooms. It is noticed that the Course has its potentialities and within the formative fields of the pedagogue, it offers the initial formative bases for the EJA.

Keywords: Initial Formation. Youth and Adult Education. Pedagogy.

---

<sup>2</sup> 1 Extension project of the School of Education of the State University of Rio Grande do Norte - UERN focuses, since 2010, on the theoretical production of the author Paulo Freire. Coordinated by Dr. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Síntese das pesquisas encontradas com temática na EJA .....	27
--	----

## **LISTA DE SIGLAS**

**CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**DE** – Departamento de Educação

**DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

**DIREC** – Diretoria Regional de Educação e de Cultura

**EJA** – Educação de Jovens e adultos

**FE** – Faculdade de Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LEFREIRE** – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PGCC** – Programa Geral de Componente Curricular

**PPC** – Projeto Político Pedagógico

**NDE** – Núcleo Docente Estruturante

**RN** – Rio Grande do Norte

**SEEC** – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**UERN** – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 TESSITURA DO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A IDENTIFICAÇÃO COM O OBJETO INVESTIGADO.....	22
2.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA .....	28
2.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	31
2.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	38
<b>3 FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN: PERSPECTIVAS VOLTADAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>45</b>
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EJA.....	45
<b>4 AÇÕES OFERTADAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA EJA.....</b>	<b>60</b>
4.1 LEFREIRE – DIÁLOGOS EM PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO POPULAR – GRUPO DE EXTENSÃO DA FE – UERN.....	60
4.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC DESENVOLVIDOS NA FE/UERN SOBRE A EJA.....	65
4.3 TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DESENVOLVIDAS SOBRE A TEMÁTICA EJA ENTRE 2016.1 A 2017.1.....	67
4.4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO.....	70
4.5 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE.....	71
<b>5 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DA FE/UERN PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA EJA.....</b>	<b>73</b>
5.1 A FORMAÇÃO INICIAL OFERTADA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN.....	74
5.2 PROFESSORES LEIGOS.....	82
5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA EJA.....	84
5. 4 O COMPONENTE CURRICULAR “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” .....	92

5. 5 POLÍTICA VOLTADA PARA A EJA NO ÂMBITO DA UERN.....	96
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO F.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO H.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO J.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO L.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO M.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO N.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

*(Paulo Freire)*

A pesquisa tem o intuito de investigar a formação inicial do Curso de Pedagogia da UERN para a atuação do professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Ao pesquisar, pode-se contatar, conhecer e anunciar a novidade. A EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio na idade adequada (BRASIL, 2006).

As discussões sobre a formação de professores inclusivos vêm se intensificando dentro da perspectiva da profissionalização docente e despertando interesses entre os estudiosos da área, tendo em vista a emergência de uma formação voltada às necessidades e desafios da escola na contemporaneidade.

A formação inicial é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, no caso, a universidade, que tem um corpo docente especializado e um currículo que segue uma sequência e conteúdo (MARCELO GARCIA, 1995, p. 77). Essa formação de professores tem mobilizado muitos estudiosos para olhar os currículos dos cursos de licenciaturas. No caso da pedagogia, as pesquisas se voltam para a análise dos campos específicos da formação, seja a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente.

Nesse sentido, fica evidente que a formação inicial contribui na preparação para a atuação profissional do professor. Mas, no caso da educação de jovens e adultos, os conhecimentos a serem utilizados nessa área são tímidos durante a formação inicial. Muitos profissionais da área se formam a partir de sua atuação em salas, pois já adquiriam seus conhecimentos iniciais durante a formação, então, as metodologias são ajustadas a partir da reflexão de suas aulas, consideradas mais participativas e com aprendizagens significativas.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de educação que também faz parte do campo específico de atuação do pedagogo, vem sendo discutida timidamente e focalizada pelas pesquisas. Nessa perspectiva, Machado (2000, p. 16) assegura que “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”. Contudo, a EJA é uma modalidade de ensino crescente nos dias atuais, haja vista os índices crescentes de alunos repetentes e que abandonam a escola antes do término e encontram nela uma oportunidade para concluir seus estudos.

Diante disso, o estudo tem por objetivo geral analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para a atuação na EJA. A pesquisa incide na questão: Como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para atuação na EJA? Sendo assim, este estudo tenciona como objetivos específicos: Verificar na proposta curricular do curso de Pedagogia FE/UERN o embasamento teórico metodológico voltado para a EJA. Identificar e apresentar as ações teóricas/práticas do curso de Pedagogia FE/UERN que discutem sobre a EJA. Contribuir com as discussões e avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia FE/UERN, em especial, na preparação do professor para atuar na EJA.

A preparação para a docência começa na formação inicial. Na compreensão de Imbernón (2011, p. 67 – 68), consiste em “[...] preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional [...]”. Contudo, vai mais além, tendo em vista que, “[...] Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão [...]”. Portanto, a formação inicial é o momento de conhecer, apreender e produzir conhecimentos que subsidiem o exercício da profissão.

A formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas” (MARCELO GARCIA, 1999, p.25). Inferimos, assim, que a formação inicial é pensada, planejada e sistematizada para dar conta de preparar o sujeito para o exercício de sua profissão. Ela se organiza de acordo com o que é definido no projeto pedagógico do curso, ou seja, na preparação dos conteúdos dispostos nas disciplinas, cuja orientação segue o estabelecido pelas ementas.

Para conseguir atingir os objetivos e chegar a responder à questão problema, analisamos as ementas das disciplinas, as pesquisas que discutem o tema em questão, monografias, ações teóricas e metodológicas do Curso, como palestras, minicursos, grupos de pesquisas, entre outras. Optamos por fazer um recorte temporal entre os anos 2013 a 2017 para realizar o estudo, visto que o tempo de pesquisa não permitirá que façamos a pesquisa desde a implantação do currículo atual do curso de Pedagogia. Pois, o atual Currículo de Pedagogia finalizou sua reformulação em 2008, passando por estudos e debates a fim de chegar a sua versão final. Modificou-se porque houve a necessidade de superar os limites do atual currículo diante das transformações de ordem econômica, política, social, científica e tecnológica que vêm ocorrendo na sociedade, de maneira a ressignificar o perfil e a atuação profissional do pedagogo, indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, (UERN, 2012, p. 13).

O Currículo atual da UERN foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP, (BRASIL, 2006), que objetiva a formação do pedagogo para atuar na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão dos Processos Educativos em espaços escolares e não escolares que permitam o trabalho pedagógico (BRASIL, 2006).

Ainda no tocante à definição do recorte temporal da pesquisa, se deu porque em 2013 estávamos finalizando a pesquisa de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, o qual teve por tema: “A Formação Inicial e os desafios no ensino da EJA – O currículo de Pedagogia FE/UERN” no ano de 2012/2013, coordenado pela Professora Dra. Normândia de Farias Mesquista Medeiros. Durante este período, eu vivenciava o Estágio não obrigatório em uma sala de aula da EJA e ainda cursava a formação inicial. Só em 2017 tem início o mestrado, no qual vem sendo abordado a formação inicial voltada para a atuação na EJA.

Justificamos o recorte temporal, também, pelo fato de que em 2013 vivenciei uma experiência no estágio não obrigatório na EJA, na função de professora, a qual me fez despertar e sentir a necessidade de uma formação mais consistente para a área, que também se voltasse de maneira efetiva para atuação nesta modalidade de ensino. Concomitante a este estágio, iniciamos a pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – que tinha como foco a formação do curso de Pedagogia para atuar na EJA, os estudos vivenciados na pesquisa vieram como suporte na prática diária na atuação em sala de aula na EJA. Portanto,

tivemos, ao longo da formação inicial, uma aproximação efetiva com a EJA, o que nos trouxe até a presente pesquisa.

No intuito de desenvolver nosso estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Binklen (1994, p. 16), nesta “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Nesse sentido, “na investigação educacional, a abordagem qualitativa contempla o modo como às expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações cotidianas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Também utilizamos pesquisas documentais, nas quais realizamos análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC. Assim como também foram feitas as leituras das ementas de disciplinas por meio do Programa Geral Componente Curricular – PGCC do curso de Pedagogia, de cada uma das disciplinas consideradas de Especialização<sup>3</sup>. O estudo documental para Gil (1999, p. 66) se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, que consiste em explorar documentos.

Fez-se, ainda, a leitura de autores que embasam e contribuem para o texto dissertativo sobre a temática, pois discutem a formação inicial de professores e a EJA: Freire (1996), Imbernóm (2001), Ramalho, Nuñez, Gauthier (2003), Tardif (2008), Nóvoa (1997), Ribeiro (2001), Arroyo (2005), Soares (2000), Gadotti e Romão (2011), entre outros.

Para aprofundarmos as discussões sobre a EJA, traremos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996), Freire (1996), Freire (1987), Haddad; Di Pierro, (1994), Ribeiro (1999), Gadotti e Romão (2011) e outros que discorrem sobre a EJA. Para tratar de formação inicial nos embasaremos em Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1995), Tardif (2008) e Nóvoa (1997), entre outros.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos. O 1º traz a parte introdutória da pesquisa, no qual vêm mencionadas de forma sucinta as discussões que percorrem o estudo, sendo uma chamada do que vem sendo abordado nesta pesquisa. O 2º capítulo trata da perspectiva teórica metodológica do estudo, traça o cenário dos caminhos que serão percorridos durante a realização da pesquisa até sua finalização. O 3º capítulo versa sobre a

---

<sup>3</sup> O Currículo de Pedagogia da UERN é dividido em disciplinas Introdutórias, Fundamentos, Especialização, Aprofundamentos e Aplicação Tecnológica. Anexo A e B.

formação docente no curso de Pedagogia FE/UERN para atuar na Educação de Jovens e Adultos, além das perspectivas de formativa por meio do curso. A pesquisa visa refletir sobre a formação se fazer inerente à EJA e retrata a intenção de contribuir para as discussões acerca da temática EJA e da formação docente que a UERN oferece, entre outras áreas de atuação da EJA, como um campo de conhecimento. O 4º capítulo discute as ações teórico-práticas desenvolvidas no Curso de Pedagogia por meio do ensino, pesquisa e extensão sobre a EJA que vem sendo realizada na FE/UERN. No 5º capítulo, discutiremos o olhar dos sujeitos investigados sobre a formação no curso de Pedagogia da FE/UERN, assim como os seus anseios sobre tal formação e sua compreensão sobre a mesma.

Para fundamentar e discutir a temática, realizamos pesquisas em repositórios das universidades a fim de saber nas teses e dissertações nas universidades do Nordeste, Centro Oeste e Norte com o intuito de conhecer outros trabalhos acerca da temática e como vem sendo discutido esse assunto. Encontramos quatro pesquisas que se aproximam da temática abordada. Tais pesquisas mostram que a formação inicial do Curso de Pedagogia precisa assegurar aos discentes uma atuação também na educação de jovens e adultos de forma efetiva e não de forma isolada, já que a demanda de professores para atuar nessa modalidade é grande e urgente.

Arroyo (2006, p. 17) discute que: “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. A pesquisa de Porcaro (2011, p. 7) mostra que os caminhos e desafios da EJA são pautados muitas vezes na

[...] construção de sua profissionalidade docente [que] ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação, utilizando-se dos recursos de que dispõem. Identifica-se entre eles a valorização da escuta e do acolhimento de seus educandos. Enfim, esses educadores não apenas criam alternativas de trabalho ou mesmo aprendem com suas próprias experiências, mas, principalmente, se inscrevem em uma tradição e tentam resgatar os laços com a educação popular, como tributários, continuadores e recriadores de uma tradição.

Dessa forma, fica evidente que por falta de uma formação mais específica na área da EJA, os professores constroem e criam suas alternativas de trabalho de acordo com suas vivências e experiências nessa área de ensino.

Pesquisamos ainda os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de algumas universidades Federais do Nordeste, buscando informações referentes à estruturação e

de como está posta a EJA<sup>4</sup> nos referidos cursos. A pesquisa se limitou a algumas universidades federais pelo reduzido tempo que o mestrado permite. E para nossa surpresa, percebemos que a maioria das universidades pesquisadas a disciplina voltada a EJA vem acontecendo no 4º e 5º período do Curso, antes dos Estágios Supervisionados e das disciplinas de ensinios. A busca pela estrutura dos componentes curriculares de outras universidades não foi feita com a intenção de um comparativo, e sim como um complemento para que possamos visualizar de que maneira vem sendo formado o pedagogo para atuar na educação de jovens e adultos em outras realidades, realidade muito parecida com o curso de pedagogia da UERN.

A categoria formação inicial está baseada em Marcelo Garcia (1995), Imbérnon (2011), Nóvoa (1999) e Sacristán (1998), que traçam o perfil do professor e o que deve ser abordado durante a licenciatura, proporcionando conhecimentos que são fundamentais à atuação docente.

Já a categoria Educação de Jovens e Adultos aprofundada em Freire (1996), (1987), (1992), Arroyo (2005), Gadotti e Romão (2011), Soares (2015) entre outros, tratam sobre o contexto histórico da EJA, assim como da formação de professores para atuar na referida modalidade de ensino, focando nas metodologias adequadas a ela.

E para conhecer mais sobre este estudo, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas com os alunos<sup>5</sup> do 7º período do curso de Pedagogia matutino e noturno, com o objetivo de compreender e analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do professor, no curso de Pedagogia da UERN para atuar, também, na EJA. Para Gil (1999, p. 128), “o questionário é definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...]”.

Essas informações obtidas têm o intuito de identificar como vem acontecendo a formação inicial do Curso de Pedagogia no que concerne a EJA, por meio da visão dos alunos e como foram mediadas/realizadas as discussões até então, nas disciplinas cursadas. Essas informações se caracterizaram como estudo da realidade. Foi utilizado o “Círculo de Cultura” para a produção das informações, a qual vem sendo explicada posteriormente na Produção e Análises das Informações<sup>6</sup>.

Destarte, o estudo apresenta relevância, também, ao discutir o currículo do curso de Pedagogia da FE/UERN, com foco na formação inicial de jovens e adultos, buscando

---

<sup>4</sup> Quadro com essas informações se encontra nos Apêndices.

<sup>5</sup> 38 alunos participaram deste questionário.

<sup>6</sup> A partir da página 36.

compreender como vem sendo formado os futuros profissionais para atuar nessa modalidade de ensino.

Compreende-se que a formação no curso de Pedagogia da UERN, prioritariamente, centra-se na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contudo, é fato que a Educação de Jovens e Adultos também é uma das especificidades de atuação do pedagogo, previsto pelo Projeto Pedagógico do Curso (UERN, 2012), e pelas DCNP (BRASIL, 2006). Desse modo, esclarecemos e justificamos nosso foco de pesquisa e preocupação, para também com a formação para atuar na EJA. Durante o período 2013 a 2017 foi constatado que somente seis alunos realizaram Estágio dos anos iniciais do ensino fundamental na educação de jovens e adultos em um universo de mais de 100 alunos.

Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (1994, p. 15) ressaltam em seus estudos que os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Isso pode estar relacionado ao fato de que a formação para esta modalidade de ensino fica muito aquém dentro dos cursos de formação de pedagogos, já que o foco está na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo envolve, inicialmente, a análise de duas categorias teóricas, as quais envolvem diretamente o objeto estudado: Formação Inicial e Educação de Jovens e Adultos. Estas têm suas discussões embasadas nos referenciais estudados para a construção da pesquisa, selecionadas através dos objetivos, problema e da literatura estudada.

## 2 TESSITURA DO OBJETO DE ESTUDO

*O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.*

*(Paulo Freire)*

Paulo Freire assegura que para obter conhecimento é necessária uma postura curiosa para obter uma ação transformadora coletiva e permanente na sua prática. Nesse sentido, este capítulo tem como intenção apresentar as motivações que levaram a realizar este estudo, destacando elementos como a identificação com o objeto de pesquisa, de onde parte o interesse pela pesquisa, discutiremos também os caminhos metodológicos traçados para a realização deste estudo, a metodologia adotada e o procedimento de análise dos dados.

O capítulo está dividido em quatro subtópicos, o 2.1 trata da identificação com o objeto investigado e de onde surgem as inquietações do estudo. O 2.2 versa sobre a contextualização do objeto de pesquisa, através de pesquisas nos repositórios de universidades acerca do objeto em questão. No ponto 2.3, trataremos sobre os caminhos teóricos metodológicos que percorre a pesquisa. E no último ponto 2.4, descrevemos como foi realizada a produção das informações e análises dos dados da pesquisa.

A seguir, discutiremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, de como chegaremos às respostas da questão problema e como seguiremos o desenrolar da pesquisa para atingir os objetivos propostos.

### 2.1 A IDENTIFICAÇÃO COM O OBJETO INVESTIGADO

Neste ponto, apresentamos<sup>7</sup> os anseios da formação inicial, especificamente, a formação para atuar na EJA. O nosso interesse pelo estudo iniciou-se durante a graduação, o qual emergiu a partir de três momentos peculiares no percurso formativo.

---

<sup>7</sup> Estou falando da primeira pessoa do singular por se tratar do meu encontro com o objeto de estudo.

O primeiro veio por meio de uma observação em sala de aula da EJA, em uma escola pública de Mossoró/RN, enquanto cursava o componente curricular Práticas Pedagógicas Programadas – PPP I – componente integrante das disciplinas do 2º período do Curso em 2010, o qual foi organizado pelos professores do 2º período e o grupo foi contemplado para observar as práticas do professor da EJA e depois aplicar um questionário com o docente da sala observada. Durante essa observação, da qual 5 alunos participaram, passamos uma semana na escola observando todo o ambiente, como a gestão, a sala de aula, momento pedagógico na sala dos professores.

Esse componente curricular, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (UERN, 2012, p. 46), está “[...] orientada a favorecer espaços para pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação [...]”. Nesse momento, tivemos nossa primeira experiência com a educação de jovens e adultos, observando a atuação do pedagogo nesta modalidade de ensino, o que despertou nosso interesse inicial em pesquisar mais sobre o assunto e formação do professor para atuar na EJA, pois foi o primeiro contato com a EJA, observando a prática do professor, os alunos e ambiente da escola.

O segundo momento foi por meio de uma oportunidade de estágio remunerado (não-obrigatório<sup>8</sup>) que veio por intermédio de uma seleção do Instituto Euvaldo Lodi – IEL<sup>9</sup>. A princípio não sabia qual seria minha função neste estágio, as informações que tinha sobre ele eram de que a carga horária seria de 30 horas semanais. Mesmo sem saber, decidi participar dessa seleção, vindo a ser aprovada.

Ao ser conduzida para esse Estágio remunerado, constatei<sup>10</sup> que era para atuar como professora na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Serviço Social da Indústria – SESI no Programa Educação do Trabalhador. Esse Programa atende empresas diversas do ramo industrial e a atuação se daria em uma sala cedida e organizada pela própria empresa, no prédio em construção.

---

<sup>8</sup> Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, devendo ser remunerado. (BRASIL, 2008).

<sup>9</sup> O Instituto Euvaldo Lodi, Núcleo Regional do Rio Grande do Norte – IEL/RN, entidade integrante do Sistema Federação das Indústrias do Estado Rio Grande do Norte – FIERN, foi criado e instalado no dia 28 de setembro de 1970 pela FIERN, Serviço Social da Indústria – SESI e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI para desenvolver a integração indústria-universidade, responsável pela articulação entre o setor produtivo e as instituições de ensino/pesquisa. Atua como um propulsor do desenvolvimento, estabelecendo parcerias e fazendo com que as soluções em gestão, inovação e no desenvolvimento de carreiras, encontrem formas de viabilização nas indústrias, proporcionando não só ganhos em qualidade, mas, sobretudo, aumentos consideráveis na produtividade e rentabilidade do setor produtivo: indústria, comércio e serviço. Fonte do site: < <http://www.rn.iel.org.br/institucional/> > acesso em 2 de junho de 2017.

Marcelo Garcia (1997, p. 113) traz apontamentos relacionados ao início da docência, que o professor no começo da profissão passa por tensões e aprendizagens em contextos, que geralmente são desconhecidos pelo docente, mas, durante este período, o principiante deve adquirir conhecimentos e equilíbrio. Essa preocupação perpassa o início da profissão, visto que fiquei temerosa quanto à atuação por não ter vivências na docência, a não ser durante os estágios supervisionados, naquele momento, atuar na EJA foi um desafio.

O momento foi de muitos questionamentos, como, por exemplo, se eu saberia ministrar aula? Será que saberia agir diante dos alunos, já que não tinha vivenciado uma experiência docente? Esse estágio iria atrapalhar o rendimento do curso de Pedagogia? Esses anseios emergiram naquele momento de iniciação, subsidiando minhas pesquisas e estudos na área, faziam-me buscar compreender o que é ser professor da EJA, porque só tinha experiências dos estágios supervisionados na Educação Infantil, e concomitante ao estágio remunerado realizei o estágio supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos do 3º ano.

Contudo, os Estágios supervisionados me ajudaram a refletir sobre a atuação em sala, compreendia que a EJA era diferente das experiências que tive anteriormente, mas buscava esses subsídios para o planejar, organizar e sistematizar os conteúdos. Nóvoa (1995, p. 26) destaca que “A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. O estágio proporcionou isso mesmo, a troca de experiências e de saberes e o entendimento de que cada campo de atuação do pedagogo tem sua própria especificidade, a qual merece ser discutida, embasada e compreendida.

A turma era de trabalhadores da construção civil e continha 20 alunos matriculados, de diferentes idades e níveis de aprendizagens. Mas, mesmo com receio, aceitei o novo desafio e vivenciei momentos significativos durante esse período de docência, quando me deparei com diversas situações de “erros e acertos”.

Entre elas estão, no início, ser professora “sozinha” sem um professor titular para estar na sala me norteando teve suas complicações, desafios e possibilidades, pois pela primeira vez eu estava sendo professora com alunos mais velhos, que trazem consigo suas vivências de mundo e experiências de vidas. Mesmo sendo um contraste em relação ao início da docência, por ter alunos mais velhos que eu, não me deixava abalar por isso, via as possibilidades de aprender ao ensinar (FREIRE, 1996).

Essa experiência vivenciada na EJA só veio confirmar que era com este campo de atuação em que a minha identidade docente se identificava, e despertava o desejo de saber mais,

buscar novos conhecimentos relacionados à temática e também para poder contribuir com os sujeitos que ali se faziam “meus” alunos, e onde eu estava me constituindo professora.

Diante da situação, por sentir a necessidade de saber mais sobre essa área e perceber que haviam algumas lacunas na formação inicial voltada para a EJA obtida no período da minha formação, que foi 2009 a 2013, e não suficiente para me dar um suporte na atuação na EJA, como por exemplo, planos de aulas, metodologias adequadas, então, comecei a estudar essa modalidade de ensino. Dialogava com professores da graduação sobre o assunto, buscava na internet, pedia suporte à supervisora do programa no SESI, tirava dúvidas com colegas que já trabalhavam na área, (re)elaborava aulas e pedia sugestões de atividades para levar durante as aulas. Nesta perspectiva, me encontro nas palavras de (TARDIF, 2008, p. 52) quando ressalta que, é através das relações com os pares que os saberes adquiridos com a experiência são capazes de informar ou formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas.

Então, fui aprimorando minha atuação, didática, metodologia e sempre refletindo sobre o meu fazer pedagógico na “minha sala de aula”, questionando aos alunos o que eles gostariam de estudar e percebendo o que mais chamava a atenção dos alunos a as aulas que havia tido mais interação dos mesmos, e a partir daí fui me identificando com a Educação de Jovens e Adultos e assuntos que a envolve.

Esse Estágio não obrigatório remunerado durou dois anos com os mesmos alunos no mesmo local. Experiência que considero riquíssima para minha vida pessoal e profissional. Serviu e serve para refletir sobre a prática em uma sala de aula da EJA, para a minha constituição enquanto professora, ao mesmo tempo que “o educador já não é o que apenas educa, mas enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39).

Quando estava no 7º período do Curso de Pedagogia, cursei o componente curricular Concepções e Práticas de Educação de Jovens e Adultos, disciplina obrigatória, e nela dialogamos sobre teoria e prática no que concerne a EJA, nessas aulas eu era a única que estava vivenciando uma experiência na EJA, dialogando com os teóricos apresentados no componente curricular. O fato dessa disciplina ser somente no 7º período do curso pode estar relacionada à pouca procura de estágio e interesse por parte dos demais alunos do curso pela EJA, visto que quando pagam a disciplina os alunos já passaram por todos os estágios supervisionados (obrigatórios), sendo poucos os que despertam interesse anterior para este campo de atuação, por não saberem ou por falta de discussão sobre a área.

Concomitante com o estágio no SESI e ainda durante a graduação, surgiu a oportunidade de ingressar como bolsista voluntária no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC*, que tratava justamente da Formação Inicial e os Desafios no Ensino da EJA – O Currículo de Pedagogia FE/UERN<sup>11</sup>. Durante a iniciação científica, estudava a formação inicial na EJA de acordo com a formação advinda da UERN, observando seus desafios e possibilidades nessa área de atuação.

Como aluna de iniciação científica, desenvolvemos a pesquisa e o artigo final, os quais tiveram os resultados da pesquisa apresentado no Salão PIBIC, sendo premiado em primeiro lugar na área de Ciências Humanas em 2013. Isso despertou ainda mais o interesse sobre essa modalidade de ensino. Diante desses acontecimentos, minha interação com esse campo de atuação despertava cada vez mais interesse pela temática.

A pesquisa PIBIC revela que: “[...] o atual currículo de Pedagogia necessita ampliar e aprofundar as discussões sobre a EJA, não se limitando apenas a disciplina específica. A formação inicial deve favorecer um conhecimento da realidade, culturas, expectativas, direitos” (SOARES e MEDEIROS, 2013, p. 318).

A partir dos estudos e experiências na EJA, realizamos a construção do Trabalho de Conclusão de Curso baseado nos dados do PIBIC, o qual teve por título: “Formação Docente: Uma Análise do Percorso Formativo do Pedagogo da UERN Para Atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>12</sup>”, com alguns apontamentos relacionados ao contexto da EJA, desvelando a trajetória desta modalidade de ensino.

Ao terminar o curso de graduação em Pedagogia, pensei e agora? O que vou fazer, para onde ir? Muitas indagações passaram pela minha mente. Foi então que surgiu uma oportunidade de atuar como professora da Educação Infantil no Serviço Social do Comércio – SESC – durante o período de 2014 a 2016. Durante esse período de docência na Educação Infantil, fui construindo minha identidade docente, mas sempre vinha o desejo de voltar a atuar, também, na EJA, de fazer uma pós-graduação.

Em 2016, decidi participar da seleção de Mestrado em Educação na UERN no Programa de Pós-Graduação – POSEDUC – trazendo como proposta do pré-projeto a temática EJA e nele algumas inquietações relacionadas advindas da pesquisa PIBIC, do trabalho de conclusão de curso, de inquietações posteriores, da formação inicial, o qual teve aprovação.

---

<sup>11</sup> Coordenado e orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Normândia de Farias Mesquita Medeiros, da Faculdade de Educação FE/UERN, período 2012/2013.

<sup>12</sup> Monografia apresentada em 2013, orientada por Dr<sup>o</sup>. Hélio Júnior Rocha de Lima e co-orientação de Dr<sup>a</sup>. Hostina Maria Ferreira do Nascimento, da Faculdade de Educação FE/UERN.

Desde que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, o projeto passou por diversas mudanças, as quais buscam o aprimoramento e delimitações que são necessários para a pesquisa, tais como: escolha de métodos e procedimentos metodológicos, definição de autores e teóricos para sua fundamentação, delimitação e objeto.

Buscamos, portanto, saber como vem sendo formado os profissionais que poderão estar atuando na EJA, pois sabemos que para que se efetive um ensino aprendizagem dos sujeitos aprendizes da EJA é necessário que o professor tenha uma formação apropriada para essa modalidade de ensino. Essa formação específica é posta no documento das DCNs da EJA: [...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, (BRASIL, 2000, p. 56).

O Curso de Pedagogia da UERN ressalta, em seu PPC (UERN, 2012), que o pedagogo formado na instituição deve estar habilitado para atender as demandas da atuação docente e preparado para os desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos da docência e da gestão educacional. O curso oferta o componente curricular obrigatório: Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, no 7º período.

Infere-se que muitos dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN só têm contato com o conhecimento do campo de atuação da EJA a partir da realização deste componente curricular, pois é nele que acontece o contato com o ensino, o contexto histórico, quem são os sujeitos que frequentam esta modalidade de ensino, como vem acontecendo a Educação de Jovens e Adultos na esfera nacional, regional e local.

Nesse contexto, recorremos a Santos e Baquero (2008, p.139), que afirmam que a formação de professores da EJA tem caminhos diferenciados, e, portanto, precisa ser construída considerando que seu público é diferenciado, ou seja, “O campo da EJA se constitui em um campo multifacetado, que atende, predominantemente, populações discriminadas, tais como os povos indígenas, as mulheres e as minorias étnicas”.

Percebe-se que a formação de professores para EJA não deve ser linear e fragmentada, pois atende uma demanda de alunos em sua heterogeneidade. Na verdade, os alunos são trabalhadores que ao sair de sua longa jornada de trabalho se propõem a entrar nas salas de aula e resgatar a cidadania perdida ao longo de sua existência e, para atender um público tão específico, é necessária uma formação específica que atenda os anseios dos alunos e dê conta, numa dinâmica continuada, dessas especificidades.

## 2.2 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE PESQUISA

A pesquisa é de caráter exploratório e por ter esse viés buscamos nos repositórios de algumas universidades do Nordeste<sup>13</sup>, Sudeste<sup>14</sup> e Centro-Oeste<sup>15</sup>, além do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN e de uma universidade estadual<sup>16</sup> teses e dissertações em educação. Essa pesquisa consiste em um caráter exploratório sobre o tema proposto com intuito de desvelar o objeto e subsidiar este estudo. O fato de ter sido somente em algumas universidades, se deu pelo fato do tempo institucional de uma pesquisa de mestrado. As encontradas que mais se aproximam das discussões propostas nesta pesquisa foram três dissertações e uma tese.

A pesquisa nos guiou aos conhecimentos de discussões que vêm acontecendo em outros âmbitos sobre o cenário do estudo em questão e durante o percurso encontrei vários trabalhos que focam a temática. Destacaremos os que mais se aproximam do objeto investigado.

A realização de pesquisas nos repositórios das universidades do Nordeste, Sudeste e do Centro Oeste, a fim de encontrar as teses e dissertações tem o intuito de conhecer trabalhos sobre a temática que venham a contribuir com as discussões em questão. Ressaltamos as seguintes:

### Quadro 1 - Síntese das pesquisas encontradas com temática na EJA

BASTOS, Maria De Fátima Sudré De Andrade. <b>A Formação Inicial Do Pedagogo E Os Saberes Necessários Para Atuar Na EJA.</b> Universidade do Estado Da Bahia – Uneb Programa De Pós-Graduação Em Educação De Jovens E Adultos Mestrados Profissional-MPEJA. Dissertação. Salvador, 2015.
BARBOSA, Francly Taíssa Nunes. <b>A Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).</b> Dissertação. UEPA 2012.
FARIAS, Alessandra Fonseca. <b>O Processo de Formação Inicial de Professores dos Anos Iniciais da EJA: Uma Análise do Curso de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo.</b> Dissertação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Presidente Prudente. 2016.
PORCARO, Rosa Cristina. <b>Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.</b> Tese. Universidade Federal de Minas Gerais. 2011.

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017.

Com base nas pesquisas analisadas, encontramos algumas discussões com foco na EJA as quais apontam a necessidade de que a formação inicial do pedagogo também se volte à

<sup>13</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Ceara, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Sergipe.

<sup>14</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São Carlos.

<sup>15</sup> Universidade de Brasília, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Goiás.

<sup>16</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" localizada no sudeste brasileiro.

discussão sobre a atuação nessa modalidade de ensino. Entre as pesquisas encontradas, destacamos as acima, por ter maior proximidade com o objeto de pesquisa, ou seja, as discussões se aproximam.

As dissertações e teses afirmam que é preciso que os cursos abram mais espaços de discussão e formação para o âmbito de atuação na EJA, que essa formação seja efetiva e que esteja em meio às discussões na academia, por ser tão relevante quanto as demais áreas de atuação do licenciado em Pedagogia. Esses professores precisam atender também, se for necessário, os alunos jovens e adultos que são, por vezes, de baixa renda, tendo deixado a escola antes da conclusão do ensino e que encontram na referida modalidade uma oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, tendo sua identidade de jovens e adultos considerada.

Porcaro (2011, p. 166-167) ressalta que os professores de EJA precisam: “[...] de uma formação mais consistente e sistemática e de uma política pública de formação do educador da EJA”. Nessa mesma perspectiva, (BARBOSA, 2012, p. 157) assegura que: “é fundamental discutir essas questões na formação inicial de professores, visto que os desafios do atual cenário educacional é trabalhar com as constantes transformações que vêm ocorrendo na sociedade em função de mudanças tecnológicas, econômicas, políticas e culturais”. Então, é importante a discussão sobre formação inicial por ser o período elementar aos primeiros conhecimentos para a docência, seja ela na EJA, ou não, sendo necessárias políticas de formação comprometidas com o educador da EJA, que venha atender as necessidades da sociedade atual.

Para Farias (2016, p. 95),

A ausência de formação específica de EJA nos cursos de Pedagogia pode ser verificada pela pouca oferta de disciplinas voltadas a metodologias de ensino de adultos, ao histórico e currículo da EJA, voltadas também à educação popular ou à educação de jovens e adultos propriamente como campo de estudo e/ou modalidade do ensino brasileiro.

Essa ausência de formação específica é ressaltada nos estudos de Bastos (2015, p. 118), quando diz que “[...] precisamos rever a formação inicial em EJA a qual se apresenta muito tímida e isolada, apenas com um componente curricular [...]”. Nesse sentido, percebe-se que é importante rever a formação inicial para EJA com maior completude na academia de diversas formas, não só como um componente curricular, mas, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Para tanto, realizamos pesquisa no *Google* acadêmico, no *site* dos Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Portal da Capes, sendo essas pesquisas mediadas pelas seguintes palavras-chave: Currículo de

Pedagogia; EJA; Formação Inicial para atuar na EJA; O Curso de Pedagogia para atuar na EJA; Pedagogia e EJA. Dos Grupo de Trabalho – GT, número 18, da 37ª reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – no ano de 2015, intitulado, Educação de Pessoas Jovens e Adultos, composto por vinte e três artigos aceitos, a partir dos quais inferimos que os trabalhos encontrados abordam discussões variadas, entre elas a formação para atuar na EJA, os desafios e possibilidades na docência nessa modalidade de ensino, concepções e práticas na educação de jovens e adultos.

Um dos trabalhos apresentados na ANPED chama a atenção ao fato de considerar “a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para a formação do pedagogo que irá atuar na EJA e para a necessidade de que as discussões do estágio estejam permeando todo o curso e não só algumas disciplinas” (MOURA, 2015, p. 1). Isso permite pensar sobre essa área que, por vezes, é esquecida, ocupando lugar periférico nos debates da academia. É necessário que essa visão seja modificada, pois o pedagogo deve estar com os conhecimentos adequados para atuar em qualquer área na qual sua formação exige.

Percorremos também os dados das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN e não encontramos nenhuma dissertação sobre a EJA, mas nos deparamos com o trabalho de Oliveira (2013), de título: “Formação do Professor no Curso de Pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, que reflete sobre a formação inicial na perspectiva do currículo do curso de Pedagogia. O estudo nos auxilia nas discussões propostas e ajuda a pensar sobre o currículo do curso de Pedagogia e a formação inicial. Oliveira (2013, p.87) evidência que:

[...] o curso de Pedagogia tem incorporado as orientações das novas Diretrizes Curriculares, sendo necessária a ampliação das discussões para verificarmos como vem acontecendo o processo de incorporação destas, uma vez que muitas reformulações ainda precisam ser discutidas e socializadas no/pelo coletivo de educadores.

O currículo do Curso de Pedagogia é baseado e estruturado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP, (BRASIL, 2006),

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos [...], II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos [...], III - um núcleo de estudos integradores [...].

Nessa perspectiva, os cursos de Pedagogia apresentam em sua organização os núcleos de estudos básicos que estão compostos por disciplinas que embasam teoricamente as áreas de conhecimentos da Pedagogia. Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos é composto por agrupamento de disciplinas de conhecimento pedagógico. O núcleo de estudos integradores pelas disciplinas que fornecem o aparato à atuação do professor (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar que buscamos alguns Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia de algumas universidades do Nordeste<sup>17</sup> com intuito de observar sua organização curricular, em que momento é ministrada a disciplina que discute a atuação do professor na EJA, e, ainda, analisar se há uma disciplina que discuta a EJA.

As pesquisas realizadas sobre o tema proposto iniciaram-se em nível local por meio de monografias produzidas no curso de Pedagogia da FE/UERN nos últimos dois anos (2016 e 2017), assim como dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC (2011<sup>18</sup> a 2017). Foram analisadas, também, pesquisas em nível regional, nas universidades do Nordeste e nacional nas regiões Norte e Sudeste – nos repositórios de teses e dissertações em educação sobre a EJA, formação inicial voltada para EJA, do currículo de Pedagogia. Essas informações nos auxiliam na identificação de como vem sendo discutida a temática EJA em outros locais.

Recolhemos, ainda, algumas informações na 12ª Diretoria Regional de Educação – DIREC – no município de Mossoró/RN, com objetivo de encontrar informações referentes à EJA nessa cidade. Constatamos que o Estado só abre salas de aulas com um número mínimo de alunos, ou seja, que tenha pelo menos 20 alunos matriculados nessa modalidade de ensino<sup>19</sup>. Isso demonstra que o Estado, ao mesmo tempo em que oferta o ensino, condiciona o aluno ao direito somente se fechar turmas com no mínimo 20 alunos, o que pode acabar retirando o direito do aluno à conclusão de seus estudos. Compreendemos a lógica, mas questionamos o que isso pode acarretar na vida de muitos discentes que buscam nessa modalidade uma oportunidade de terminar ou iniciar seus estudos e ascender socialmente.

No intuito de desvelar o objeto de estudo, traçamos em seguida os caminhos teóricos metodológicos definidos.

---

<sup>17</sup> Apêndice A.

<sup>18</sup> O Programa iniciou-se em 2009, mas as defesas aconteceram em 2011.

<sup>19</sup> Dados da 12ª DIREC em novembro de 2016, fornecido pela secretaria responsável pela Educação de Jovens e Adultos.

## 2.3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O percurso teórico metodológico da pesquisa iniciou-se a partir das definições sobre o objeto de estudo, pelas leituras e por meios delas delimitando quais caminhos percorrer, que metodologia adotar, assim como a definição dos objetivos traçados para se alcançar durante o decorrer da pesquisa, que seriam relevantes para responder à pergunta de partida, também definida ao longo dos estudos.

O ponto de partida da investigação remete a formação inicial no curso de Pedagogia da FE/UERN para atuar na EJA e, tendo como questão – problema saber: Como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN para/voltada atuar na EJA? Diante disso, delimitamos o objetivo geral que é: Analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN para/voltada à atuação na EJA.

O *lócus* da pesquisa é a Faculdade de Educação – FE/UERN Campus Central. A escolha pelo local justifica-se pelo fato de ser um campo de formação inicial, visto que cursamos a licenciatura de Pedagogia nesta instituição. Foi também durante essa formação inicial que despertou a preocupação quanto à formação voltada para EJA, ansiamos por contribuir com as discussões curriculares e formativas dentro do âmbito da temática da EJA na Faculdade de Educação.

A natureza da pesquisa é qualitativa e seus procedimentos metodológicos foram adotados a partir dos objetivos propostos que visam responder à questão problema. Na pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklin (1994, p. 47), “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

O estudo é de cunho exploratório descritivo, o qual Gil (1999, p. 43) conceitua “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas, mas preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. A pesquisa apresenta um caráter exploratório que auxilia na problematização da pesquisa, levantamentos de dados e todo o desenvolvimento da mesma. Já a descritiva “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999, p. 44).

A investigação inspira-se também na pesquisa-formação, guiada pela abordagem da pesquisa-ação, conhecida também como a pesquisa-formação, que é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

E para a compreensão do objeto e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, definimos como o método da pesquisa inspirada na abordagem Freiriana, segundo Nascimento, Pernambuco, e Lima, (2017, p. 51).

O aporte freireano à *práxis* pautada no diálogo é amplamente (re)conhecido e disseminado nas ciências humanas em relação à educação popular, à educação de jovens e adultos, à educação escolar, à educação ambiental e a diversas áreas como, por exemplo: a saúde, os movimentos sociais e o direito, inclusive com correntes de pensamento diferentes a partir das suas proposições. Embora a sistematização de pesquisas fundamentadas em seu pensamento esteja em curso, ainda há a necessidade de definição de um escopo voltado para a pesquisa como problematização da realidade a ser refletido, questionado e criticado.

Então, o aporte freireano é pautada no diálogo por meio da problematização, muito utilizado na área das ciências humanas, que envolve a problematização da realidade, refletindo e questionando criticamente o assunto em questão.

Nessa perspectiva, os autores dizem ainda que:

A pesquisa fundamentada no pensamento de Paulo Freire é um prazeroso processo que envolve a elaboração e reelaboração crítica e criativa na busca de estabelecer o diálogo entre a vivência do grupo e a criação subjetiva do pesquisador. As interações são momentos de ouvir, ponderar e assimilar os conhecimentos ofertados pelo outro. A (auto)reflexão promovida nesses momentos permite ao pesquisador enxergar melhor as ações e intenções da pesquisa, contribuindo, assim, para o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva. (NASCIMENTO, PERNAMBUCO E LIMA, 2017, p. 51).

Destarte, que o pensamento freiriano não é algo pronto e acabado, mas algo que está em constante movimento e que envolve o processo de construção e reconstrução crítica do diálogo entre os envolvidos na pesquisa. Nesse movimento de construção e reconstrução, é imprescindível o diálogo entre os envolvidos, permitindo uma (auto) reflexão das ações da pesquisa e o conhecimento produzido contribui para “o processo de problematização, conscientização, emancipação e transformação coletiva”. Esse diálogo não é no sentido de impor algo, mas de problematizar com os sujeitos na/da pesquisa sobre sua visão e

conhecimentos, vivências sobre o assunto em questão, a fim de responder os questionamentos que vem surgindo.

O aporte freiriano é caracterizado por três momentos pedagógicos, baseado nos estudos de Delizoicov, 1982; Pernambuco, 1993; Angotti; Delizoicov; Pernambuco, 2002. Sendo eles o Estudo da Realidade, a Organização do Conhecimento e a Aplicação do Conhecimento.

Delizoicov (2013, p. 42) cita os autores acima que Estudo da Realidade – ER:

Apresentam-se situações reais especialmente selecionados dos dados da investigação temática, que os alunos conhecem e presenciam, que estão envolvidas nos temas e que também exigem a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas para interpretá-las. Deseja-se desafiar os alunos de modo a obter e problematizar o conhecimento que eles vão expondo. [...].

Nesse sentido, o Estudo da Realidade é caracterizado pela problematização de algum assunto a qual faz parte de uma realidade dos envolvidos vão discutindo o assunto e em meio a discussão surgem novos conhecimentos não obtidos até então ou ainda não despertados mediados pelo diálogo em conjunto. E esses conhecimentos surgido são refletidos e assim surgem os temas geradores.

A Organização do Conhecimento – OR, segundo as ideias dos autores, Delizoicov (2013, p. 42-43), cita que:

Os conhecimentos selecionados no processo de redução temática articuladas com a problematização inicial são sistematicamente estudadas neste momento sob a orientação do professor. As mais variadas atividades são planejadas e empregadas com os alunos de modo que o professor possa desenvolver a conceituação científica identificada como fundamental para uma compreensão científica das situações que estão sendo problematizadas.

Então, com a problematização inicial, são necessários ao estudo os conhecimentos que se propõem conhecer. Nesse processo, surgem os novos conhecimentos, fazendo-se necessária a organização dos mesmos problematizados.

O autor destaca ainda que: a Aplicação do conhecimento – AC,

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado ao aluno para analisar e interpretar tanto as situações significativas iniciais que determinam seu estudo, como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas a elas e aos temas, podem ser incorporadas pelo mesmo conhecimento. (DELIZOICOV, 2013, p. 43).

Assim sendo, este momento pedagógico destina-se à construção dos conhecimentos que vem surgindo para a compreensão do assunto que vem sendo problematizado. Nascimento (2011) explica que:

Os três momentos pedagógicos estão interrelacionados não no sentido de que vão acontecer linearmente, mas no sentido de que, em cada um deles estão presentes aspectos deles três. Assim, eles se desencadeiam num movimento dinâmico que vai se constituindo à medida que vai acontecendo o processo de construção do conhecimento. (NASCIMENTO, 2011, p. 76)

Destarte, os momentos pedagógicos estão inter-relacionados e um complementa o outro no sentido da construção do conhecimento. Estão em um movimento dinâmico, no entanto,

Embora possa parecer, os três momentos pedagógicos não se assemelham às metodologias duras com suas etapas rígidas e sequenciais. Pelo caráter complexo, numa perspectiva dialética, cada um deles pode comportar aspectos da dinâmica como um todo. Assim, tanto o ER quanto a OC necessitam da problematização. Na OC, a avaliação constante das estratégias de problematização permite ajustar ou redefinir as unidades temáticas. E a AC, numa perspectiva de “espiral ascendente” inaugura novos ER. (NASCIMENTO, PERNAMBUCO e LIMA, 2017, p. 54).

Portanto, os três momentos pedagógicos não necessariamente precisam seguir a sequência, mas, nessa perspectiva se faz necessário o ER e o OC problematizarem o assunto em questão. Esses três momentos pedagógicos desta pesquisa se operacionalizam na produção das informações por meio dos “Círculos de Cultura<sup>20</sup>”, no qual a pesquisa se inspirou, para a produção das informações, utilizando a metodologia do “Círculo de Cultura” de Paulo Freire (2017)<sup>21</sup>. “Essas práticas político-pedagógicas, de forma geral, podem ser compreendidas como atividades de pesquisa e formação, intencionais e planejadas, nas quais os sujeitos se reúnem para explicitar valores e construir conhecimentos”. (SAUL e SAUL, 2017, p. 446).

Os autores ressaltam ainda que:

Nos círculos de investigação temática os sujeitos da pesquisa dialogam sobre a sua realidade concreta, focalizando suas necessidades, interesses e experiências. Nesse contexto teórico, o coordenador da pesquisa é responsável por conduzir um diálogo problematizador, mediatizado por situações captadas nos momentos preliminares da leitura da realidade, tendo em vista identificar coletivamente os temas geradores do grupo, em um processo de abstração, no

<sup>20</sup> Realizado em conjunto com o grupo de extensão do LEFREIRE.

<sup>21</sup> 64ª Edição de Pedagogia do Oprimido.

qual se lança mão de codificações e decodificações. (SAUL e SAUL, 2017, p.446- 447).

Os “Círculos de Cultura” são caracterizados como um momento de diálogo aberto de forma horizontal, no qual os participantes expõem seus pensamentos, vivências e conhecimentos, a fim de conduzir a um conhecimento novo construído na coletividade por meio dos temas geradores.

No círculo de investigação temática podem ser coletados dados importantes para a pesquisa que, provavelmente, não seriam obtidos por meio de perguntas diretas aos sujeitos, retiradas de um roteiro genérico sobre o tema em foco. Assim, os participantes, ao serem confrontados com situações existenciais reconhecíveis por eles, em relação dialógica entre si e com o coordenador da pesquisa, conseguem trazer à tona aspectos de sua própria prática em suas implicações mais diversas. (SAUL e SAUL, 2017, p. 447).

O “Círculo de Cultura” foi realizado com o propósito de produzir informações importantes para a pesquisa, ou seja, trazer os resultados da investigação a qual vem se desdobrando com o diálogo.

O instrumento metodológico para a realização da produção das informações partiu também inspirada por Paulo Freire, o “Círculo de Cultura”. Para Freire (1980, p. 28), “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. De acordo com esse procedimento, estudamos inicialmente o “Círculo de Cultura” em Paulo Freire para termos conhecimento sobre o mesmo. Para nos embasar, estudamos Freire (1994, 1980), Nascimento (2011), entre outros.

Após os estudos, construímos um planejamento<sup>22</sup> do “Círculo”, definindo quem seriam os convidados, em que local aconteceria, como organizaríamos o espaço, que questões problemáticas levaríamos para esse momento, que imagens e objetos poderiam ser o dispositivo disseminador do “Círculo de Cultura”.

Na medida em que operacionalizam esses círculos com a decodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão na que se segue analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análise desse material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo e alguns participantes do círculo de investigação (FREIRE, 2016, p. 183).

---

<sup>22</sup> Apêndice B.

O “Círculo de Cultura” permite problematizar a realidade, “Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos” (FREIRE, 2006, p. 21).

O “Círculo de Cultura” é uma proposta que intervém por meio do diálogo livre dos sujeitos presentes sem que o saber de um seja maior ou menor, mas se complementam, o “Círculo” se apresenta

[...] como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de condições que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional [...] (ROMÃO, et. al. 2006, p. 10).

Assim, com a realização dos estudos também em grupo, a realização do “Círculo de Cultura” e a transcrição dos resultados foi possível construir a análise que se descreve a seguir.

Entre os percursos da pesquisa, recorreremos aos documentos institucionais<sup>23</sup> que normatizam o currículo de Pedagogia da FE/UERN, como o Projeto Político Pedagógico – PPC do curso de Pedagogia FE/UERN (UERN, 2012), a fim de compreender que elementos formativos compõem as disciplinas e quais apontamentos são feitos no curso de Pedagogia que beneficiam a discussão sobre a EJA. Recorreremos também ao Programa Geral do Componente Curricular – PGCC das disciplinas, analisando todo o documento para verificar como vem sendo trabalhado o tema EJA nas disciplinas, observando as ementas, objetivos, metodologia e referências, para perceber qual é o lugar da Educação de Jovens e Adultos e como é proposta nas disciplinas.

Durante os estudos, traçamos alguns ajustes que foram relevantes para a pesquisa, como, por exemplo, realizar o Estágio Docência<sup>24</sup> no componente Curricular Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da FE/UERN, no turno da manhã, que acontece no 7º período do Curso. O intuito de realizar o Estágio Docência nessa disciplina foi aprofundar ainda mais as discussões sobre a EJA, dialogar junto aos alunos de forma prática

<sup>23</sup> Programa Geral do Componente Curricular – PGCC das disciplinas do Curso de Pedagogia da UERN.

<sup>24</sup> Estágio e Docência de acordo com Brasil (2010, p 32) em seu Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)> Acesso em: 10 mai. 2018.

por meio das vivências na EJA. Além disso, perceber dos alunos os conhecimentos apreendidos acerca dessa temática, já que até aqui cursaram a maioria dos componentes curriculares, como os Estágios Supervisionados, Didática, Currículo, entre outras. Já estão no penúltimo período do curso, ou seja, cursaram boa parte das disciplinas que o curso de Pedagogia exige.

Para conhecer mais a natureza da pesquisa, realizou-se um questionário<sup>25</sup>, utilizando um questionário para fazer um apanhado do que os alunos estudaram até o momento da entrevista referente à EJA ainda na disciplina que se realizou o Estágio de Docência. Esse questionário teve o caráter de conhecer a amostra da pesquisa para saber os possíveis resultados do estudo que será encontrado. Esse instrumento serve ainda para compreender o que poderá ser melhorado e até mesmo uma constatação de que iremos encontrar alguns resultados.

Essa verificação assegura alguns elementos importantes que são relevantes na fidelidade das informações da pesquisa, assim como a validade e operacionalidade do futuro resultado da amostra do estudo. O questionário foi construído com dez questões abertas e fechadas para aplicar no presente turno e disciplina, para que possamos entender um pouco do panorama em que se encontra a EJA na visão dos alunos.

As questões se voltaram para saber quais componentes curriculares que destacam a EJA, que opinião os alunos destacam sobre as questões que envolvem a temática, assim como e quais disciplinas poderiam evidenciar a temática EJA. Se houve algum evento na Faculdade de Educação que atentou a EJA como, por exemplo, minicursos, palestras, rodas de conversa, ou outro tipo de evento sobre a EJA, eles foram oferecidos por quem, faculdade, grupo de estudo, etc. Houve algum projeto que ressaltou a EJA como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Programa de Educação Tutorial – PET, entre outros, e se alguém realizou estágio na EJA, se o TCC discute a temática em questão, para orientá-lo, e quem seria o suposto orientado.

Esse questionário inicial foi uma sondagem para saber as informações que podem contribuir de forma significativa com a pesquisa, ou seja, compreender como os alunos do curso de Pedagogia percebem como vem acontecendo a formação inicial para atuar na EJA.

Os dados do questionário demonstraram que a discussão com foco na EJA só acontece na disciplina no 7º período e os alunos têm interesse em estagiar nesse campo, porém, “por falta de maiores informações prefiro e sinto-me mais seguro ir para o que é mais conhecido e debatido teoricamente, que é a educação infantil e anos iniciais<sup>26</sup>”. No entanto, somente um

---

<sup>25</sup> Apêndice C.

<sup>26</sup> Resposta do questionário por meio de questionário aplicado em 6 de março de 2017.

aluno participou de estágio supervisionado na EJA e as maiores curiosidades dos alunos sobre a modalidade permeiam sobre a metodologia, planejamento, como acontece o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos ressaltam ainda as disciplinas que poderiam focalizar e debater sobre o tema, entre elas: Estágios Supervisionados, Profissão Docente, Didática, Alfabetização e Letramento e os Ensinos.

Desse modo, o estudo permite dialogar sobre o processo de formação inicial do pedagogo para o exercício profissional docente na EJA e assim proporcionar discussões para o avanço do curso em relação a essa temática.

## 2.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A produção dos dados se iniciou com os estudos e fichamento de textos, com a aplicação de um questionário aos alunos do 7º período<sup>27</sup> do curso de Pedagogia da FE/UERN, para saber quais dos alunos tinham apontamentos sobre a formação inicial na EJA durante o curso, em que momentos foi discutida a EJA, quais disciplinas focaram a temática, como foram abordadas, quais os interesses sobre a EJA, como eles percebem a EJA no curso de Pedagogia. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201), o “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Após aplicar esse questionário, faremos a análise das respostas dos alunos para apreciação.

A análise dos questionários se deu da seguinte forma: destacamos as respostas dos sujeitos escrita integralmente. A partir da seleção das falas, definimos que as mesmas serviriam para auxiliar e problematizar o estudo. A triagem das falas foi definida por ter respostas completas, que apresentavam uma relevância para este estudo e que não fugiram ao tema.

A seleção desta turma se deu pelo fato de os alunos estarem no 7º período do Curso e cursando o componente curricular Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos. Acreditamos que estarão fazendo relação com os conhecimentos adquiridos até o momento, além de se tratar de uma discussão a qual a pesquisa se propõe.

O questionário serviu ainda para conhecermos o campo da pesquisa e saber os apontamentos e anseios dos alunos. As questões do questionário aplicado advêm das leituras do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UERN, por perceber elementos formativos no texto dos PGCC das disciplinas. Destacamos na organização das respostas os elementos significativos apontados pelos alunos sobre a formação inicial que tiveram sobre a

---

<sup>27</sup> No mês de março de 2017.

EJA durante a formação até o momento. Ao analisar o questionário realizado com os alunos, descobriremos os apontamentos feitos referentes à sua formação voltada para a EJA.

A pesquisa tem por categorias de análises a formação inicial e Educação de Jovens e Adultos, essas categorias vêm a partir da questão problema: Como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para atuação na EJA? Bem como os objetivos específicos propostos para essa pesquisa, que são: 1 – Verificar na proposta curricular do curso de Pedagogia FE/UERN o embasamento teórico metodológico voltado para a EJA; 2 – Identificar e apresentar as ações teóricas/práticas do curso de Pedagogia FE/UERN que discutem sobre a EJA; 3 – Contribuir com as discussões e avaliação do Currículo do Curso de Pedagogia FE/UERN, em especial, na preparação do professor para atuar na EJA.

A formação inicial “é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 25). Então, formação inicial é a formação adquirida nas licenciaturas (para professores) voltadas para atuar. Nessa formação, o professor adquire os conhecimentos pedagógicos e acadêmicos os quais podem ser considerados os conhecimentos teóricos e práticos para sua atuação docente.

Essa formação inicial para os pedagogos devia incluir a atuação na educação de jovens e adultos, pois o professor precisa estar preparado também para esta área, tendo em vista que a formação inicial fornece as bases para o início da docência.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, a qual se destina à escolarização de jovens, adultos e idosos que tiveram que parar seus estudos ou nem os iniciaram na idade apropriada, Brasil (1996).

Os jovens e adultos dessa modalidade de ensino são jovens que tem suas especificidades EJA, “de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p.2). Ou seja, os alunos da modalidade de ensino são sujeitos que têm suas especificidades e que devem assim ser “tratados” com uma singularidade que requer uma educação que os conheça, não vindo a serem utilizadas práticas infantilizadas, mas metodologias específicas para os sujeitos da EJA.

Assim sendo, só é possível obter práticas de ensino aprendizagem na atuação na EJA se houver uma formação consistente, que tenha conhecimento acerca da modalidade de ensino e o que a envolve.

Para saber sobre as discussões referente a EJA nos trabalhos de conclusão de curso, recorreremos ao Departamento de Educação de Pedagogia da UERN para conseguir esses dados dos temas de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, pesquisadas em 2016.1 e as 2017.1 sobre a EJA, como uma forma de conhecer até que ponto essa realidade da EJA está fazendo parte das inquietações e problemas de pesquisa dos alunos. Realizada a leitura das monografias encontradas, mostramos o que as mesmas discutem e quais seus resultados, para assim ter maiores conhecimentos das poucas pesquisas na área da EJA e o que chama a atenção dos alunos a esse campo.

Analizamos ainda documentos oficiais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UERN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), entre outros, com o intuito de ver nesses documentos elementos significativos relacionados à temática. Procuramos observar também como o Curso vem direcionando a formação para atuar na EJA e de que maneira vem sanando a formação dos alunos no que concerne à formação inicial para atuar na EJA, tendo em vista as demais áreas que o Curso também forma.

Para analisar como o Curso de Pedagogia da UERN vem formando os alunos para atuar na EJA, realizamos um “Círculo de Cultura”<sup>28</sup> inspirado em Freire (1987), na Faculdade de Educação da UERN. Construímos um planejamento de como seria esse momento, definimos os nossos convidados e o dia de sua realização.

Para compor o Círculo de Cultura, foram selecionados nove (9) convidados, mas destes só poderão participar sete (7). O critério de seleção se deu pelo fato de serem professores e alunos da Faculdade de Educação, e já ter tido algum contato/ligação com a formação inicial para atuar na EJA, como os professores de disciplinas que podem auxiliar na discussão sobre a EJA, apontados pelos alunos nos questionários citados. Fizeram parte deste “Círculo de Cultura” alunos regulares e especiais do Mestrado em Educação – POSEDUC, integrantes do LEFREIRE e alunos da graduação em Pedagogia, professores da educação básica de escolas públicas. No total, o Círculo contou com a participação de 30 pessoas, destas, 12 participaram dialogando.

Esse momento foi gravado e filmado, além de realizada a transcrição posterior das falas. Para compor a análise, fizemos um recorte das falas, não utilizamos tudo por saber que não teríamos tempo suficiente para fazer as inferências necessárias ao todo, por isso selecionamos as falas que respondem à questão problema, assim como aos objetivos.

---

<sup>28</sup> Em 10 de outubro de 2017, com ajuda do grupo de extensão LEFREIRE.

O local escolhido foi uma sala da Faculdade de Educação em que estaria acontecendo uma aula de mestrado do componente curricular optativo: Tópicos Especiais em Práticas Educativas II: Possibilidades Metodológicas da Pesquisa em Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, ministrado pelas professoras Dr<sup>a</sup> Hostina Maria Ferreira Nascimento e Dr<sup>a</sup> Normandia de Farias M. Medeiros do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, no horário da tarde.

Organizamos a sala em formato de círculo. A organização em círculo, segundo Silva, Nascimento e Costa (2017, p. 298),

[...] o olhar vai de encontro a todos, pois todos se olham, todos se veem, como numa imagem de uma “espiral ascendente”, em que cada círculo da espiral, num movimento de progressão ascendente retorna ao mesmo ponto, mas sempre num nível mais alto; assim acontece o círculo de cultura, num diálogo coletivo, como fio condutor para ajudar os sujeitos a emergirem das suas situações limites, não sozinhos, mas com o outro, afinal, como diz Freire (2016, p. 120), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

É no círculo que o diálogo coletivo acontece, a troca de saberes e experiências que emergem de suas memórias e pensamento e assim se constituem juntos sem hierarquias.

No centro da sala colocamos uma colcha de retalho e em cima da mesma colocamos livros<sup>29</sup> sobre a Educação de Jovens e Adultos, imagens da *internet*<sup>30</sup> pesquisadas por “alunos jovens e adultos”, com imagens de alunos nas salas de aula na EJA, escrevendo, professores na lousa escrevendo, entre outras. As imagens foram utilizadas como um dispositivo da memória, pois ao ver a imagem o sujeito rememora acontecimentos e experiências vivenciados. A seleção das imagens foi feita a partir do que remetiam ao cotidiano da sala de aula na EJA e o que mais se aproximava das vivências na sala de aula. “As imagens fotográficas, entretanto, não se esgotam em si mesmas, pelo contrário, elas são apenas o ponto de partida, a pista para tentarmos desvendar o passado” (KOSSOY, 2002, p. 21).

No planejamento, também foram pensadas questões problematizadoras, que dialogavam sobre a Formação Inicial do Curso de Pedagogia para atuar na EJA. As questões surgem dos estudos iniciais sobre o objeto de estudo, das categorias de análises, das respostas dos questionários realizadas a partir dos próprios objetivos e hipóteses levantadas. Foram colocadas

<sup>29</sup> “O homem, a Terra e a Cidadania” do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Projeto Elizabeth Teixeira – EJA na Reforma Agrária (2001). Educação de Jovens e Adultos Teoria, Prática e Proposta (Orgs) Gadotti e Romão (2011). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (orgs) Soares, Giovanetti, Gomes (2015). Aprendendo com a Diferença Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Org) Soares (2006).

<sup>30</sup> Pesquisa no google imagens.

em uma cesta no centro da sala e cada pessoa presente no “Círculo” estava livre para escolher o que mais chamasse sua atenção ou que despertasse maior interesse para discutir.

Os convidados/participantes foram chegando aos poucos e se acomodando na sala nos locais em que mais se sentiam à vontade. Ao iniciar o “Círculo”, foi explicado o que é o “Círculo de Cultura”<sup>31</sup> baseado na proposta de Paulo Freire. Em seguida, os participantes apresentaram-se, pois, alguns ainda não se conheciam.

Após esse momento de apresentação, foram ditos alguns informes, entre elas que as falas seriam gravadas para serem utilizadas nos resultados desta pesquisa.

Iniciamos o “Círculo” com uma dinâmica, “dinâmica cantada”<sup>32</sup>, com o auxílio de multimídia e apresentação em slides, para que todos pudessem acompanhar a dinâmica e participar. Foi um momento de descontração que movimentou todos que estavam presentes, pois, a música utilizada na dinâmica era conhecida por todos.

Antes de iniciarmos, foi explicado como seria esse momento, que cada pessoa poderia escolher imagens, fotografias e livros expostos na colcha de retalho para dialogar. O diálogo inicia-se de forma diversa, um completando o outro conforme proposta do “Círculo”, por meio dos dispositivos de imagens, questões e livros e todas as falas foram gravadas para fazer a análise. Por meio do diálogo no “Círculo de Cultura” [...] se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (Freire, 1994, p.155).

As falas discutidas no “Círculo de Cultura” foram gravadas no aplicativo *agravador* do celular *smartphone*, para serem transcritas e analisadas a partir da perspectiva freiriana, dialogando com os autores e problematizando.

Com as transcrições do “Círculo”, selecionamos as falas do estudo, sendo necessário “[...] fazer uma primeira seleção das falas significativas e começar a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações para fazer a redução que definirá as unidades temáticas”. (NASCIMENTO, PERNAMBUCO e LIMA, 2017, p. 58). As unidades temáticas podem ser consideradas categorias de análises. Essas unidades temáticas neste estudo são provenientes dos objetivos propostos a esta pesquisa. Os autores acima destacam ainda que “as unidades temáticas são captadas a partir do “Estudo da Realidade” permite a problematização do objeto à luz da teoria escolhida”. Assim sendo, a unidades temáticas são temas que estarão sendo discutidos a luz dos autores.

---

<sup>31</sup> A Professora Dra. Hostina Nascimento.

<sup>32</sup> Pesquisada na internet, disponível em: < <http://ivanetenunes.blogspot.com.br/2013/05/dinamica-dinamica-cantada.html> > acesso em 21 de agosto de 2017. Está disponível no Anexo C.

Para este estudo, selecionamos quatro unidades temáticas: A formação inicial ofertada no curso de pedagogia da UERN; Professores Leigos; Estágio Supervisionado II: possibilidades de atuação na EJA; o componente curricular Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos e Política da voltada para a EJA no âmbito da UERN<sup>33</sup>. As unidades temáticas, como já foi mencionado, foram selecionadas por meio dos objetivos deste estudo, na tentativa de responder à questão problema e do questionamento realizado para conhecer a realidade. Com as unidades temáticas definidas, as falas são direcionadas para as unidades que mais se aproximam da discussão.

Feita essa seleção, chega o momento de problematizar, fundamentar e discutir teoricamente as falas advindas do “Círculo de Cultura”, selecioná-las e discuti-las nas unidades temáticas e, assim, trazer os resultados propostos por este estudo.

Este estudo nos permitirá (re)pensar sobre as possibilidades e limites para a formação inicial do pedagogo da FE/UERN, se contribui/contribuirá para o desempenho de seu exercício profissional na EJA, já que devem ser capazes de viabilizar aprendizagens direcionadas também a essa modalidade de ensino.

---

<sup>33</sup> Essas unidades temáticas são abordadas no Capítulo V.

### **3 FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UERN: PERSPECTIVAS VOLTADAS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

*(Paulo Freire)*

O autor acima menciona que ninguém começa a ser educador de um dia para o outro e sim, por meio do processo de formação, da prática e reflexão sobre a mesma. Nesse sentido, a formação inicial contribui para o sujeito se tornar educador, por meio dos estudos teóricos e práticos do entorno da sua profissão.

Diante disso, o capítulo discute sobre a Formação Inicial no Curso de Pedagogia da UERN para a docência na EJA oferecida pelo atual currículo do Curso. O segundo subtópico é: Embasamento Teórico Metodológico para a EJA a partir dos componentes curriculares das disciplinas Pedagógicas no Curso de Pedagogia FE/UERN, que apresenta apontamentos relacionados ao embasamento teórico e metodológico a partir das disciplinas do curso.

#### **3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA A DOCÊNCIA NA EJA**

A história da formação de professores no Brasil inicia-se no final do século XIX num contexto em que o acesso ao ensino era muito escasso, sendo privilégio dos poucos que constituíam a elite. Já nas primeiras décadas do século XX, consolida-se a formação de professores com a criação das Escolas Normais de nível médio (secundário) que passam a formar docentes para o primário (anos iniciais de ensino formal). Já a formação dos professores para lecionar no curso secundário era desenvolvida nas instituições de nível superior (licenciaturas) (GATTI e BARRETO, 2009).

O Curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, o qual destinava-se a formar bacharéis especialistas em educação e, também, professores para as Escolas Normais em nível médio. Gatti (2010, p. 1357) assegura que apesar do curso de Pedagogia já existir desde 1939, ainda não se destinava a formar professores primários, somente no ano de 1986 que

[...] o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos.

Sendo assim, a formação de professores em nível superior para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é recente, pois somente na década de 80 as instituições de nível superior iniciaram a oferta desse tipo de formação. Houve mobilizações por parte da categoria docente que buscava uma maior qualificação dos professores das redes estadual e municipal em relação à formação inicial e à formação continuada. (VICENTINI; LUIGI, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9394 de 1996 institui que para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passa a ser exigido o ensino superior em cursos regulares e específicos (GATTI, 2010). Assim sendo, Gatti e Barreto (2009, p. 55) asseguram que a LDB – Lei nº 9.394/96 estabeleceu que “[...] a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação e admitiu o funcionamento temporário dos cursos Normais de nível médio”.

De acordo com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96, houve alterações relevantes em relação à organização dos cursos de formação de professores. Em 2002, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, e, logo após, instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio /2006.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCNP apresentam orientações básicas para a organização dos cursos de Pedagogia, instituindo que tipo de profissional se almeja formar, definindo princípios, condições de Ensino-aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (BRASIL, 2006).

Observa-se que a formação inicial dos professores para atuar nessa modalidade de ensino passou ao longo da sua história por mudanças, tanto em relação à organização curricular e à estruturação dos cursos, como na própria concepção de formação docente. Assim, tendo situado o contexto histórico da formação dos professores a partir dessa pequena digressão, analisamos a formação inicial dos professores, buscando compreendê-la como processo formativo que objetiva formar o sujeito professor para que este atue como formador das novas gerações.

As mudanças sobre a formação de professores fazem emergir debates no campo da educação e Ramalho, Nunez e Gauthier (2003, p. 18), mencionam que essas mudanças educacionais ocorridas das políticas de reformulação permitem que “o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios”. Pois, formar o profissional para estar apto a atuar em meio sua polivalência é um desafio que os cursos de formação inicial vêm enfrentando. Os currículos propõem formação polivalente dentro do tempo institucional e da atuação do profissional, que é abrangente.

As políticas educacionais instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN determinam algumas diretrizes para licenciatura em Pedagogia e trouxeram algumas mudanças à formação do pedagogo (BRASIL, 2006), nas quais está ancorado o curso de Pedagogia da UERN, que determina:

Art. 4.º - O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógico. (BRASIL, 2006 p. 193)

Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia atribui ao pedagogo novas competências para desenvolver aptidões que o levem a atuar em várias instâncias educacionais em que sejam previstos e/ou necessárias atividades pedagógicas. Assim sendo, a Licenciatura em Pedagogia passa a ter amplas atribuições, ou seja, formar para a polivalência.

Com as mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares nacionais para os Cursos de Pedagogia, o Curso de Pedagogia se adequa as exigências e propõem em seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (PPC) as seguintes referências: As possibilidades de múltipla atuação profissionais do pedagogo na contemporaneidade exigem a interação não

somente com crianças, mas também com jovens e adultos em espaços escolares e não escolares (UERN, 2012, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico do curso de pedagogia da UERN foi reformulado a partir das exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNP de 2006. As mudanças ocorridas geraram debates e discussões para a adequação às novas exigências das DCNP para a formação inicial do licenciando em Pedagogia.

#### A formação inicial para Imbernón

Deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (2011, p. 68-69).

Entende-se formação inicial como aquela primeira que deve conceder conhecimentos necessários à profissão, a partir da teorização, pesquisa, reflexão e análise crítica da atuação docente. A formação inicial capacita para assumir a tarefa docente em toda a sua complexidade da ação docente. Imbernón (2002, p.65) assegura ainda que “é na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.

#### A formação de professores para Marcelo Garcia (1997, p. 19):

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou saber ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Pode-se dizer que a formação pode ser entendida como uma função social e um contributo para a transmissão de saberes, tanto o do saber ser como o saber fazer. Marcelo Garcia diz ainda que:

[...] a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagens de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se da formação como instituição quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

A formação tem viés formativo construtivo, desenvolve e estrutura o sujeito tanto pessoal como profissionalmente, envolvendo o duplo processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e aprendizagens, para lidar, posteriormente com a formação do outro, objetivo da formação de professores, que é tornar o indivíduo apto a atuar na formação das futuras gerações. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 11), “[...] a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas a cultura, a informação e ao trabalho”.

Ramalho, Núñez e Gauthier (2003, p. 20), dizem que “[...] formar deve ter uma conotação mais precisa e ser um dos caminhos para profissionalizar a docência”. Dessa maneira, a formação inicial do professor deve levá-lo a sua própria profissionalização, ao conhecimento das dimensões da sua profissão. Ainda de acordo com estes autores “[...] a formação inicial é uma etapa no processo de desenvolvimento profissional” que subsidia o processo de construção de conhecimentos sobre o ofício docente, portanto, é o início de uma jornada que se estenderá ao longo de toda vida profissional.

A formação inicial constitui-se em um momento de construção da profissão, aproximação com o espaço de atuação e desenvolvimento profissional, que apenas se inicia e que é, em si mesmo, um processo permanente. Os conhecimentos apreendidos nesse nível da formação não se equiparam com as competências do profissional com uma atuação de excelência, construída ao longo de sua formação e experiências docentes e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Medeiros (2005, p. 89) considera que a formação inicial superior é um dos principais requisitos para a profissionalização do ensino, uma vez que, para a sociologia das profissões, uma profissão detém o controle de certos saberes que somente são difundidos em uma formação específica. Nesse sentido, a docência detém “[...] o domínio de habilidades e competências específicas ao trabalho docente, e certo domínio da ciência, dos saberes, da arte de ensinar, que orienta novas posturas e ações”.

Mello (2000) desvela o processo de formação inicial dos professores, descrevendo-o como um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da Educação Básica que precisa

[...] buscar modalidades de organização pedagógica e espaços institucionais que favoreçam a constituição, nos futuros professores, das competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos

aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a Educação Básica (MELLO, 2000, p. 101).

Assim, ainda na formação inicial, os alunos começam a construir conhecimentos, competências e habilidades relativas ao “que” e “como” ensinar, apropriando-se tanto dos conhecimentos e orientações normativas da profissão como da escola (sala de aula), espaço concreto de ação docente.

A formação inicial deve possibilitar uma experiência prática dentro do futuro âmbito de atuação. Buscando compreender a formação inicial do curso de pedagogia de formação polivalente para atender as exigências da sociedade atual.

Ao analisar a formação inicial do docente no Curso de Pedagogia da UERN para atuar na educação de jovens e adultos, constatamos que há avanços em meio à ampliação do campo de atuação do pedagogo. Porém, os conhecimentos profissionais específicos que dizem respeito à atuação do professor da educação de jovens e adultos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresentam-se como objetos merecedores de atenção no processo curricular.

O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP N° 009/2001 diz que:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 26)

O parecer refere-se à formação inicial em nível superior e destaca a importância de uma formação eficaz na preparação do docente da EJA. Os cursos de Pedagogia, de forma geral, trazem em seus currículos uma série de disciplinas direcionadas à educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão dos processos educacionais. Compreendendo a amplitude da formação, é possível que haja lacunas.

Sabe-se 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 educação de jovens e adultos no Brasil inicia-se no período da colonização pelos jesuítas, que tinha interesse de catequizar os jovens e adultos assim como seus filhos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 108). Se esses adultos não se alfabetizassem, não haveria como se converterem, impedindo de serem usados em determinados trabalhos manuais.

A história da educação brasileira é antiga, no entanto, a educação para os jovens e adultos teve um caráter mais assistencialista e destinada aos subalternos, como educação não formal de caráter popular. Uma das marcas da educação de jovens e adultos é a exclusão desses sujeitos nas decisões civis, ensino precário e os profissionais que lecionavam não tinham formação e muitos não tinham remuneração, deixando assim o ensino fragilizado (HADDAD e DI PIERRO, p. 108 – 109, 2000).

Observa-se que na história da educação de jovens e adultos houve avanços apesar de ainda haver lacunas, como por exemplo, uma formação periódica para os formadores dessa modalidade, assim como uma política de supervisão aos programas destinados a EJA.

No período da Primeira República, que compreende 1889 a 1930, a educação era voltada para o ensino secundário e superior,

[...] garantindo a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD e DI PIERRO, p. 109, 2000).

Percebemos, assim, que a preocupação era com a educação para a elite, ou seja, as camadas populares ficavam sem nenhuma formação escolar, aumentando cada vez mais o número de jovens e adultos analfabetos. Mas,

Na década de 1930, a burguesia industrial se torna o ator fundamental do crescimento econômico e da colocação do país, mesmo que tardiamente, no cenário do capitalismo mundial. A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada nas indústrias provocou no Brasil uma espécie de reprodução de um movimento que os países mais ricos tinham vivido mais de um século antes. A necessidade de ampliar a rede escolar fez o governo buscar novas diretrizes educacionais para o país (Constituição de 1934) e envidar esforços para diminuir o analfabetismo adulto. (SAMPAIO, 2000, p. 17 – 18).

Destarte, o interesse em diminuir o analfabetismo no Brasil passava com segundas intenções, como por exemplo, mão de obra para os serviços nas indústrias, ou seja, atender às necessidades da indústria que vinha se modernizando. Vale salientar que muitos dos trabalhos

exercidos pelas classes populares eram os serviços menos prestigiados e sem tanta remuneração. “[...] a educação das massas de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados – sempre foi muito mais uma preocupação de quem a propõe do que daqueles a quem é dirigida” (BEISIEGEL, 2003, p. 34). Nesse sentido, “O pensamento que vai guiar e limitar as iniciativas de educação popular pelos governos é a ideia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção” (SAMPAIO, 2000, p. 19). É possível observar que a educação para EJA foi impulsionada por diversos motivos, de forma que fica claro que a finalidade principal não era letrar somente pela necessidade de alfabetizar.

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 4).

A formação de jovens e adultos ao longo da história ocorreu de forma informal. Na atualidade, vem ocorrendo em instituições escolares, presencial, semipresencial e a distância. Dessa forma, a educação de jovens e adultos apresenta-se como um campo fragilizado diante do contexto.

Hoje, há várias políticas públicas para a educação de jovens e adultos, políticas que vem surgindo por entender que é preciso uma formação voltada para as especificidades dos sujeitos que frequentam a sala de aula dessa modalidade. Entre as políticas de educação vigente para a EJA está a Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996<sup>34</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos de 2000<sup>35</sup>.

Essas políticas de educação foram implementadas tendo em vista a necessidade dos jovens e adultos analfabetos, assim como as campanhas, programas para atender a necessidade de alfabetizar e letrar. A ideia desses programas, campanhas e políticas era/é sanar os analfabetos que vem perdurando ainda nos dias atuais. No entanto, é necessária formação que atenda a pluralidade desses alunos.

Para atender a necessidade de alfabetizar os jovens e adultos foram realizados muitos debates, para que a mediação em sala de aula não fosse infantilizada. Inicialmente, a prática em sala de aula com jovens e adultos era a mesma utilizada com crianças, sendo constatado que

---

<sup>34</sup> Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > acesso em 31 de maio de 2018.

<sup>35</sup> Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf) > acesso em 31 de maio de 2018.

essa prática não era adequada à realidade da EJA. Muitas vezes, os profissionais que lecionam nessa modalidade de ensino, não compreendem a especificidade de sua área de atuação. Diante da necessidade de compreender a especificidade da EJA, surgiram muitos estudos, debates e pesquisa no quesito educação de adultos denominada também de andragogia<sup>36</sup>.

Nesses estudos, pesquisas e debates, observamos que a formação para atuar na EJA é necessária, assim como entender a especificidade e singularidade dos sujeitos participantes desse processo de ensino. A formação do educador de adultos está, há muito tempo, em questão Soares (2006, p. 128). O autor diz ainda que:

Nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos tem-se tornado cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade da formação específica desse educador, (2006, p. 129).

Então, a necessidade de uma formação específica para o educador de adultos é uma questão que vem sendo há décadas o foco das discussões. A própria LDB, Lei 9394/96 assegura uma formação adequada para se trabalhar com essa modalidade de ensino. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelece em seu item VIII, que se refere à formação do educador da EJA e o preparo do docente para as atividades nessa modalidade de ensino. Essa diretriz assegura que [...] os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas (BRASIL, 2000, p. 57).

Essa preparação e qualificação acontece na formação inicial nos cursos de formações, ou seja, nas licenciaturas. O profissional que atua nas séries iniciais do ensino fundamental é o pedagogo que obtém sua formação inicial no Curso de Pedagogia. Com a reestruturação, a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2006, os cursos dispõem de formação inicial para atuação polivalente. Barreto (2006, p. 94) assegura que: “a formação inicial é a primeira etapa do processo de formação a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na educação de jovens e adultos”.

---

<sup>36</sup> Segundo Ferraz et. al. (2004, p. 5-6) a andragogia, sendo a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, surge numa clara diferenciação à pedagogia, que seria a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender, no entanto constatando-se que as técnicas da andragogia funcionavam também com crianças, o termo teria passado por uma redefinição, sendo entendido como um modelo de pressuposto acerca de aprendizes a serem utilizados junto a pressupostos do modelo pedagógico. Sendo percebido um caráter de complementaridade entre as ciências da pedagogia e da andragogia.

A atuação na EJA não pode ser desconhecida pelo professor, mas sim discutida durante a formação inicial para que seja possível e a produção dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (PPC) objetiva formar o pedagogo que tenha:

Um significativo domínio de conhecimento dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências e metodológicas para o seu fazer. (UERN, 2012, p. 6)

De acordo com o PPC, o pedagogo deve obter durante o Curso os conhecimentos necessários para exercer a docência ancorada em conhecimentos significativos e ainda ser apto a redimensioná-los diante das situações específicas. Ou seja, se for atuar como professor da EJA, que ele saiba mobilizar e direcionar seus conhecimentos para atender às necessidades de seus alunos.

Entendemos que esses conhecimentos devem estar vinculados à atuação docente, neste caso especificamente, na EJA.

Freire (1997) menciona que a formação docente deve ser permanente.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Corroboramos com Freire (1997) quando assinala que a educação é permanente, pois a educação está em constante transformação na possibilidade de saber mais. Com efeito, é nessa perspectiva que a educação e a formação se fundem e se alongam na produção de novos conhecimentos. Para completarmos nossa reflexão, recorremos a Imbernón (2001), que afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma

análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (2001, p. 48-49).

A formação tem por base a reflexão da e na prática cotidiana por ser o ponto crucial para formação dos sujeitos. Ela vem a ser de extrema relevância na construção social dos sujeitos da educação que a partir da reflexão de sua *práxis* pode, criticamente, intervir nos processos educativos a que se propõe.

Para trazer apontamentos sobre a formação inicial do Curso de Pedagogia, realizamos um estudo das ementas para averiguar nos componentes curriculares de que forma são apontados elementos formativos que contribuem na formação para atuar na educação de jovens e adultos. Vale ressaltar que a análise foi realizada no período da pesquisa.

O Currículo do Curso de Pedagogia especifica sua organização de disciplinas da seguinte forma: “Disciplinas Introdutórias, de Fundamentos, de Especialização e de Aplicação Tecnológica que dão conta de preparar o estudante no processo de aquisição e (re)elaboração dos conhecimentos inerentes à atuação na profissão docente” (UERN, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva, notamos nos Programas Geral do Componente Curricular – PGCC que as discussões podem envolver momentos formativos voltados para a educação de jovens e adultos, as quais foram encontradas nas disciplinas Especialização. Na análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UERN, verificamos que a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como campo de atuação do Pedagogo. É a este ponto que atentaremos, pois é o foco das discussões desta pesquisa.

A preocupação neste estudo é em relação ao estudo/pesquisa na temática EJA, que se justifica pelo fato de que, segundo Freire (2002, p. 58), o processo de alfabetização de adultos demanda:

[...] entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O educador da EJA deve estar preparado e ter ciência de que não é necessário somente ensinar a ler e escrever, mas trazer situações que permitam aos sujeitos aprendizes a refletirem criticamente sobre todo o processo da alfabetização e letramento, além de seu significado. O

que se evidencia nos processos de formação de jovens e adultos muitas vezes é somente ensinar a ler e escrever e não refletir, criticar.

Para identificar como vem ocorrendo o processo de formação inicial do Curso de Pedagogia da UERN para atuar na EJA, recorreremos ao Programa Geral do Componente Curricular – PGCC dos componentes curriculares, a fim de conseguir identificar elementos formativos no curso de pedagogia que desse suporte à formação para atuar na EJA. Começamos pelos componentes curriculares dos primeiros períodos. Serão destacados somente os que trazem discussões sobre a educação de jovens e adultos.

Recorremos mais uma vez a Freire (1996, p. 29), quando afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”, por isso, é necessária a busca pela investigação para poder trazer respostas a determinados fatos. Pois, se não houver uma investigação da EJA como possível campo de atuação, como poderão esses alunos saírem do curso com as habilidades necessárias à sua atuação? Contudo, sabemos que apenas uma parcela desses alunos irá atuar nesse espaço, mas qualquer um dos alunos deverá ser habilitado a fazê-lo.

Identificamos na ementa do componente curricular de “Política e Planejamento da Educação”<sup>37</sup> e “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”<sup>38</sup>, que acontece no 3º período do Curso de Pedagogia, nas referências do PGCC o mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, como um material a ser estudado. O componente Estrutura e Funcionamento da Educação Básica assegura na unidade II que discutirá sobre “Organização da educação Nacional – A educação básica: educação Infantil, ensino Fundamental, ensino médio. A Formação dos profissionais da educação”. Então, podemos entender que serão postas discussões sobre a educação de jovens e adultos, haja vista que a própria lei também aborda essa modalidade de ensino. Já o componente “Política e Planejamento da Educação” assegura que em seus conteúdos programáticos levará em consideração “LDB 9.394/96: seus avanços e recuos no contexto da educação básica”. Assim sendo, levantará debates a luz da LDB 9394/96, seus avanços e recuos no que concerne à educação básica, já que a LDB trouxe diversos pontos significativos para a educação.

A ementa do componente curricular “Didática”<sup>39</sup> no 4º período do Curso de Pedagogia na UERN propõe o estudo de:

Conceito, divisão e objeto de estudo da Didática. O papel social da Didática no processo ensino aprendizagem e a prática pedagógica. Planejamento de

---

<sup>37</sup> Anexo D.

<sup>38</sup> Anexo E.

<sup>39</sup> Anexo F.

ensino, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. (UERN, 2012 p. 84).

A ementa contempla o estudo dos processos de ensino aprendizagem da prática pedagógica. Assim, no Programa Geral do Componente Curricular – PGCC no objetivo específico prevê que irá “Desenvolver planos e projetos de ensino com conteúdo específicos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA”, ou seja, direcionará a elaboração de planos de aula que contemplem a educação de jovens e adultos. O planejamento é bastante relevante, pois, é essencial um planejamento que contemple a modalidade ensino.

Ainda no 4º período do Curso de Pedagogia, o componente curricular “Alfabetização e Letramento”<sup>40</sup> propõe no PGCC na Unidade III tratar sobre “A perspectiva do alfabetizar letrando desde a educação infantil”, ou seja, dá indícios que discutirá sobre a alfabetização e letramento também na modalidade de ensino de jovens e adultos, por afirmar que discutirá desde a educação infantil.

No 6º período do Curso, há entre as disciplinas o “Estágio Supervisionado dos anos iniciais”<sup>41</sup>, e a ementa do Componente curricular Estágio Supervisionado dos anos iniciais traz a relevância da organização da ação didática nos processos educativos:

Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. A avaliação mediadora no processo ensino-aprendizagem (UERN, 2012, p. 95).

A ementa traz como característica a organização e a ação didática nos processos educativos e está, totalmente, voltada aos anos iniciais e Ensino Fundamental que, tudo indica, é especificidade dos licenciados em pedagogia, e, portanto, entendemos que é um posicionamento coerente com a proposta do Curso.

O Estágio Supervisionado dos anos iniciais<sup>42</sup> direciona os alunos para atuar no ensino fundamental das séries iniciais e na modalidade de jovens e adultos das séries iniciais. Porém, a procura é quase que unânime para o ensino fundamental, de 1º ao 5º com crianças de 6 a 9 anos no ensino regular. No entanto, os que escolhem ir à modalidade de ensino de jovens e adultos é bem menor ou quase sem procura, porque, segundo a pesquisa realizada por Soares e

---

<sup>40</sup> Anexo G.

<sup>41</sup> Anexo H.

<sup>42</sup> Também denominado no PPP de pedagogia da UERN de Estágio II.

Medeiros (2013), os alunos relatam que os conhecimentos adquiridos até então não os deixam confiantes para atuar na EJA, sendo muitas vezes a última opção, indo a este campo por conveniência e quase nunca por desejo de conhecer essa área de atuação. Assim, os alunos do Curso de pedagogia no período de Estágio Supervisionado dos anos iniciais preferem ir para as escolas preparadas para atuar com crianças, pois este parece ser um espaço conhecido e confortável, evitando o desconforto de enfrentar o desconhecido campo da EJA.

O Estágio Supervisionado<sup>43</sup> na Gestão dos Processos educativos ocorre no 7º período do Curso e é direcionado aos espaços escolares e na gestão dos processos educativos. A ementa desse Estágio Supervisionado propõe a atuação e investigação dos “Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação na gestão dos processos educativos. Atuação nos espaços escolares e não escolares” (UERN, 2012, p. 95). Os alunos, ainda assim, rejeitam ir para a EJA, pois só nesse período têm aproximação teórica com a temática. Essa aproximação acontece por meio do componente curricular Concepção e Prática da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no 6º período do Curso, é ofertada a disciplina Ensino de Matemática, que trata no PGCC que a Unidade I “Concepções de matemática e seu ensino na educação infantil, nos iniciais e no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos: A matemática nos currículos escolares: o que é, para que, para quem e como se ensina”. Ou seja, trará uma discussão sobre a concepção da matemática na educação de jovens e adultos. Para assegurar isso, nas referências do PGCC encontramos Ribeiro (2001, p. 97-152).

Para tanto, a ementa do componente curricular denominado Concepções e Práticas da educação de Jovens e Adultos<sup>44</sup> apresentada no PPC do Curso:

O sujeito participativo da EJA na sociedade. Aspectos históricos da EJA como instrumentos de inclusão e seus pressupostos teóricos-metodológicos. A especificidade das práticas educativas com jovens e adultos, considerando-se a orientação metodológica da relação dialética, teoria e prática e da pesquisa-ação. A apropriação de saberes escolares, e cidadania. COMENTÁRIO: A disciplina possibilitará uma reflexão acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a formação do (a) educador (a) deve ser comprometida com a educação inclusiva, buscando compreender o (a) estudante da Educação de Jovens e Adultos com um sujeito com saberes próprios da cultura e que, numa relação participativa e dialética, seus conhecimentos e experiências devem ser ampliados. Favorecendo o exercício de sua cidadania na sociedade contemporânea. Portanto partira de concepções e estratégias educativas que forneçam a reflexão e questionamento através da pesquisa-ação. (UERN, 2012, p. 94)

---

<sup>43</sup> Esse estágio é denominado de Estágio II no PPP de pedagogia da UERN.

<sup>44</sup> Anexo I.

Percebemos na ementa uma focalização em um estudo crítico reflexivo sobre a EJA, quando esta compreende os sujeitos, assim como, os saberes e sua cultura, impulsionando para que estes sujeitos possam obter uma melhor compreensão de seu papel na sociedade e ressignifiquem sua função social. Ou seja, propõe não somente a alfabetização desses sujeitos, mas a sua formação cidadã e inserção no meio social, pois muitos desses alunos ficam à margem da sociedade visto que são adultos que tiveram que deixar a escola por diversos motivos de ordem econômica e social.

No semestre 2017.1, foi ofertada a disciplina Educação Popular e Perspectiva Freireanas<sup>45</sup>, que visa em seu PGCC trazer discussões sobre a educação popular com o intuito de “Problematizar as possibilidades da Educação Popular”<sup>46</sup>. Traz um conteúdo a ser estudado na I unidade “Da Alfabetização de Jovens e Adultos à concepção freiriana de educação popular”. O componente curricular tem um viés voltado para a educação popular que não deixa de trazer focos da educação de jovens e adultos para a discussão no Curso de Pedagogia. O componente é ofertado no 8º período do Curso. Como é optativo, os alunos optam ou não por cursá-lo, porém, teve um número considerável de matriculados, suprimindo as expectativas.

Inferimos que muitos dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN começam sem conhecimento do campo de atuação da EJA e a partir da realização do componente curricular supracitado, pois é nele que acontece o contato com o ensino, o contexto histórico, quem são os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino, como vem acontecendo a educação de Jovens e Adultos na esfera nacional.

Percebe-se a amplitude da atuação pedagógica do licenciado em Pedagogia que tem na Educação de Jovens e Adultos, também, uma especificidade de sua ação. Portanto, o curso de Pedagogia deve atentar para que seus alunos tenham essa formação.

---

<sup>45</sup> Anexo J.

<sup>46</sup> Um dos objetivos.

## **4 AÇÕES OFERTADAS PELO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA EJA**

As ações teóricas e práticas do Curso de Pedagogia da UERN se voltam ao Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, faremos uma discussão descritiva sobre os pontos a seguir: 3.3.1 LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – Grupo de Extensão da FE – UERN, grupo de extensão que versa sobre a educação popular também com a educação de jovens e adultos. O ponto a seguir versa sobre as discussões sobre: 3.3.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC desenvolvidos na FE/UERN sobre a EJA. Já o tópico a seguir discute sobre: 3.3.3 Trabalhos de Conclusão de Curso Desenvolvidas sobre a temática EJA entre 2016.1 A 2017.1. Em seguida, discorreremos sobre: 3.3.4 Programa Brasil Alfabetizado. E por fim, discutimos sobre: 3.36 Núcleo Docente Estruturante.

### **4.1 LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – Grupo de Extensão da FE – UERN**

O LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular é um grupo de extensão da Faculdade de Educação – FE/UERN, surge no ano de 2009 por meio de um grupo de professores da FE/UERN que se juntaram para criar um grupo que tivesse como base teórica Paulo Freire. Inicialmente, o Grupo era chamado de Grupo de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular, que se fortalecia a cada encontro, visto que as discussões eram fervorosas, problematizadoras. Santos et al (2011) diz que:

A oficialização do grupo aconteceu com uma palestra do professor Pedro Arturo Rojas, chileno, amigo de Paulo Freire durante seu exílio no Chile, professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UERN. Várias outras pessoas, além daquelas já inscritas, compareceram ao evento. Depois das boas vindas aos presentes, cerimoniado pela professora da Faculdade Educação Eliana Filgueira, falamos sobre a importância e atualidade do pensamento de Paulo Freire e, principalmente, que não podemos perder o foco da defesa dos saberes populares como forma de empoderamento dos sujeitos na busca pela emancipação humana. (SANTOS et al, 2011, p. 231)

Então, a partir deste momento, foram pensados e definidos os objetivos, metodologias que embasam o Grupo, a partir dos pressupostos de Freire, tudo para atribuir mais conhecimentos aos participantes do Grupo. Diante disso, ficou decidido aos interessados que tivessem interesse em participar e acrescentar suas vivências. Ficou definido que o grupo

funcionaria quinzenalmente e que os participantes fariam uma leitura prévia da obra de Freire – a primeira foi *Pedagogia do Oprimido*.

A ideia foi de discutir uma obra a cada encontro, da leitura construiriam um resumo, fichamento e os integrantes deveriam participar assiduamente. Também foi pensado em um espaço virtual para expor todas as informações do grupo, assim como tudo que fosse construído a partir dos encontros e estudos, (OLIVEIRA, SILVA E BEZERRA, 2013).

O primeiro encontro foi realizado para apresentar a proposta inicial do Grupo e todos os detalhes de seu funcionamento. Desse encontro participaram por volta de 30 pessoas, tendo número reduzido ao longo dos encontros, “contudo sem afetar a dinâmica do Grupo que era fortalecido e alimentado a cada encontro, sob a leitura de novas obras de Paulo Freire” (OLIVEIRA; SILVA E BEZERRA, 2013).

Podemos supor que o motivo da animação redobrada do grupo, e não possível desestímulo causado pelas desistências, dá-se pelo processo coletivo de seleção. Agora os que continuam em atividades são aqueles que tomaram gosto na ação, encontrando tempo, priorizam o evento dentro de suas vidas. Em outras palavras, os que continuam encontram significados, para além do acadêmico, no grupo, nas leituras, nos debates, nas amizades. (SANTOS; et al., 2011, p. 233).

Ao que se pode perceber o grupo se fortalece a cada encontro e se torna vivo e atuante por estarem juntos uns com os outro compartilhando do mesmo ideal proposto por Freire.

Ao longo dos encontros, Santos et al (2011) menciona que forma convidados professores de outras universidades para apresentarem suas pesquisas na perspectiva popular. O grupo se encarregou de realizar palestras que tiveram contributo das Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Universidade federal do Ceará – UFC. Entre os educadores estavam Ana Maria do Vale, Hostina Maria Ferreira do Nascimento e João Figueiredo, dialogando sobre a educação popular, educação, escola pública e a pedagogia.

As discussões sobre o pensamento Freiriano foram meios de inspiração para entender cada vez mais o panorama da educacional do Brasil. O pensamento Freiriano versa sobre a prática reflexiva, a autonomia, a opressão que ainda é encontrada nas classes.

Nos semestres de 2010 e de 2011, os estudos do Grupo foram sobre a Pedagogia do Oprimido (1994), Pedagogia da Autonomia (1996), Educação como Prática da Liberdade (1968) e outros autores que dialogam com o pensamento freiriano.

Em meio as atividades desenvolvidas ao longo do 2010, foi lançado o livro “Paulo Freire – Teorias e Práticas em Educação Popular: escola pública, inclusão, humanização” (SANTOS, 2011), organizado pelo professor Jean Mac Cole Tavares Santos e publicado pela “Edições UFC”. Essa obra contou com a participação de vários professores de diversas universidades, na qual trata do pensamento freiriano.

A cada ano o Grupo se solidifica, então,

Em meados de 2011, o LEFREIRE passou por uma reformulação na qual a Professora Doutora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, vinculada à Faculdade de Educação – FE, que acabara defender sua tese de doutorado, assumiu a coordenação do Grupo que, em dezembro de 2012, teve sua aprovação renovada como projeto de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UERN, com nova nomenclatura: Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. (OLIVEIRA; SILVA E BEZERRA, 2013).

O LEFREIRE, coordenado pela professora Hostina Maria Ferreira do Nascimento, propõe discussões para enriquecer ainda mais o grupo com nova nomenclatura, mas com o mesmo propósito que é contribuir e ampliar os debates entorno das reflexões sobre educação popular na esfera pública.

No entanto, atualmente,

As atividades de estudo e pesquisa continuam acontecendo quinzenalmente na sala do Grupo. Nesta fase voltamos a ler a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1994), especialmente o terceiro capítulo: “A Dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”, no qual o autor discorre sobre a utilização de uma prática voltada para a ação-reflexão-ação, a participação, a conscientização, a emancipação e a transformação da realidade. A volta à leitura desta importante obra se justifica pela entrada de novos participantes no Grupo e pela necessidade de aprofundarmos os conceitos freirianos e as tramas que os tecem. O aprofundamento dos estudos está resultando na elaboração, apresentação e publicação de textos, sínteses das discussões, o que atesta o amadurecimento do Grupo. (OLIVEIRA, SILVA E BEZERRA, 2013).

Percebe-se que o Grupo se solidifica cada dia mais e que seus componentes se constroem uns com os outros. Com a participação de novos integrantes, se faz necessário aprofundar os conhecimentos, sendo sugerida a leitura do terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* Freire (1994), que resultou na elaboração, publicação de artigos, entre outros, que favorece o enriquecimento do Grupo, assim como sua maturidade.

Segundo Nascimento e Pernambuco (2016, p. 8), o Grupo também desenvolve:

Dentre outras experiências pedagógicas trazidas à discussão está a de uma professora da zona rural participante do Grupo desde sua criação. O trabalho com gêneros e meios literários a partir da cultura local e regional, busca desenvolver habilidades comunicativas e interação linguística em uma turma de alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado na Comunidade de Gangorra, no Município de Tibau-RN.

O Grupo trás para as discussões e debates as experiências pedagógicas de uma professora da Gangorra – Tibau/RN desenvolvidas com jovens e adultos. Tais experiências vêm sendo articuladas e sendo motivo de pesquisas publicadas pelos grupos.

Embora ainda tateiem a aproximação com o *lócus* de atuação da educação popular, motivados e encorajando-se mutuamente, os jovens pesquisadores do LEFREIRE se veem diante do desafio de abandonar o conforto dos muros aparentemente protetores da academia e da educação formal e embrenharem-se em atividades e experiências que realmente lhes ensinem a práxis dialógica freireana que tanto estudam. No processo de ação-reflexão-ação do Grupo, as lições da Educação Popular desdobram-se em reflexões sobre as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos, permitindo o estudo e a discussão sobre temas como educação e conscientização e Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1968 apud NASCIMENTO E PERNAMBUCO, 2016, p. 7).

O Grupo vem se desenvolvendo e cada dia aumentando seus passos no que se refere à atuação da educação popular, por meio das experiências vivenciadas em Grupo, mas percebemos que ainda há uma barreira que vem sendo quebrada no que se refere à distância entre educação formal e o popular. Essas experiências vêm permitindo aos pesquisadores do Grupo uma aproximação com a *práxis* dialógica freireana, na qual se percebe a “ação-reflexão-ação” no que se refere à alfabetização de jovens e adultos.

Além das experiências pedagógicas de educação popular que o grupo vem desenvolvendo, vale destacar uma pesquisa:

coordenada por uma professora da Faculdade de Educação da UERN – também participante do Grupo – desenvolvida como atividade da Disciplina Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Pedagogia, com trabalhadores que prestam serviço à Universidade e que apresentam baixa escolarização. Das 19 pessoas que responderam ao questionário, 13 mulheres e 06 homens, todos acima de 35 anos de idade, apenas 01 estuda e o nível de escolaridade entre eles não passa do 1º Grau, como se denominava o Ensino Fundamental na época em que estudaram: 16 fizeram apenas da 1ª à 4ª série e apenas 3 tiveram acesso da 5ª à 8ª série. (NASCIMENTO e PERNAMBUCO, 2016, p. 8).

Tal pesquisa trouxe como resultado que entre os sujeitos pesquisados, apesar de estarem trabalhando na universidade em cursos de formação inicial, muitos não chegaram a concluir o ensino básico. Essa pesquisa

[...] estimulam o LEFREIRE a pensar sobre a importância da educação de jovens e adultos e sobre a disparidade que representa estarmos na Universidade, convivendo diariamente com essas pessoas, construindo com elas laços de afeição e partilha e ignorarmos sua condição de sujeitos de quem foi subtraído o direito de conviver plenamente com o mundo da leitura e da escrita e, por decorrência, de se apropriar do conhecimento transmitido pela escola. Especialmente por estarmos formando e nos formando como educadores. (NASCIMENTO e PERAMBUCO, 2016, p. 9).

Mediante os resultados da pesquisa o

LEFREIRE se propõe a realizar em breve, em caráter experimental, uma atividade teórico-prática inspirada nos Círculos de Cultura (FREIRE, 1968) envolvendo esses servidores da UERN, os integrantes do Grupo e demais interessados, na qual as experiências e os saberes existenciais dos participantes serão a palavração portadora de significados e mediadora das discussões e da construção de conhecimentos. (NASCIMENTO; PERAMBUCO, 2016, p. 10)

A sensibilidade do Grupo demonstra seu interesse em interagir de forma dialógica com esses sujeitos que por algum motivo não tiveram a oportunidade de estudar. O LEFREIRE vem quebrando o paradigma que muitas vezes é posto dentro dos muros da universidade, buscando uma aproximação com a educação popular, não formal, no sentido de buscar subsídios que façam sentido aos que dali fazem parte.

O Grupo atrai diversos sujeitos pela sua forma de atuação, trazendo aos partícipes a educação de forma dialógica, deixando claro que ela acontece em vários âmbitos da sociedade e que não faz diferença entre a formal, não formal e a popular. Todas possuem seu caráter educacional e diante disso surge a necessidade de construir pontes entre elas para que se consiga trazer maior aproximação entre teoria e prática. Chegando, assim, a desmitificar a fragmentação que ainda existe.

Os “Círculos de Cultura” estão sendo feitos e ampliado pela participação dos mestrados do POSEDUC, inclusive esta pesquisa faz parte deste grupo de pesquisadores do Programa POSEDUC que vem aprendendo a criar e ampliar possibilidades de pesquisa a partir do pensamento Freireano utilizando o “Círculo de Cultura”. E nesta perspectiva vem sendo feito

dentro do processo de ação-reflexão-ação repensado, sobretudo porque é um saber e um fazer dentro do pensamento Freireano que está em constate movimento.

#### 4.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PIBIC DESENVOLVIDOS NA FE/UERN SOBRE A EJA

O Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica – PIBIC é regido pela normatização do Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico E Tecnológico – CNPq. O PIBIC “é um programa que visa a apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica” (BRASIL, 2006). Os pesquisadores submetem seus projetos às instituições e as instituições se encarregam de selecionar os projetos que estão participando.

A bolsa “é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores” (BRASIL, 2006). Sobre os requisitos para ser bolsista, os estudantes devem “cursar graduação, e dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa [...]”. Os professores pesquisadores precisam “estar vinculado à instituição de Ensino e/ou Pesquisa que participe do PIBIC; desenvolver pesquisa científica, e ser, preferencialmente, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq [...]” (Brasil, 2006).

O programa é regido por objetivos específicos e tem uma duração de doze (12) meses e por “finalidade [...] o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior” (BRASIL, 2006). O Programa traz diversos requisitos, dos quais destaquei alguns acima.

No entanto, o PIBIC também é um dos Programas que a UERN participa. Diante disso, um dos PIBIC que focou a EJA foi a pesquisa “A formação inicial e os desafios no ensino da EJA – O currículo de pedagogia FE/UERN”, coordenado pela professora Dra. Normândia de Farias Mesquita Medeiros da Faculdade de Educação. Proporcionou uma das primeiras pesquisas sobre a EJA que focaliza a formação do professor da educação de Jovens e adultos.

Essa pesquisa teve como sujeitos os alunos do 7º período do Curso de Pedagogia da UERN. Foi realizada no período de 2012 a 2013 na UERN. Teve como resultado, a partir da visão dos alunos, que o Curso apresenta algumas lacunas no que concerne à formação para atuar

na EJA. Não só por ofertar somente uma disciplina no 7º período do Curso e nesse momento já ter passado pelos estágios supervisionados, mas também por não haver uma interdisciplinaridade para que se discuta essa modalidade de ensino, tendo os alunos maiores conhecimentos somente no componente curricular específico da EJA.

A Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação da UERN (SCTI/UERN 2013), realizada de 28 a 31 de outubro de 2013, no campus central da UERN, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, com o tema “Ciência, Esporte e Lazer”, teve como objetivo possibilitar um espaço de diálogo, aprendizado e troca de experiências para a discussão da ciência, tecnologia e inovação em nível nacional e local, enfocando os desafios para a atividade científica e a pós-graduação em âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Norte. Evento em sua primeira edição, a SCTI partiu da junção de eventos consolidados e em expansão desenvolvidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), envolvendo diferentes segmentos, quer sejam ensino médio, graduação e pós-graduação, quer sejam na pesquisa e na formação em nível de pós-graduação, materializando-se nos seguintes momentos/eventos: I Encontro de Gestão, Empreendedorismo e Inovação da UERN, II Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação da UERN, II Salão de Iniciação Científica do Ensino Médio e IX Salão de Iniciação Científica da UERN. (UERN/PROPED, 2013).

O estudo foi exposto em forma de Banner no IX Salão de Iniciação Científica da UERN, e a “exposição desses trabalhos constituiu-se em momento de troca de experiência entre estudantes e professores de diversas áreas de conhecimento da UERN” (UERN/PROPED, 2013). Todos os trabalhos expostos no Salão PIBIC foram avaliados e havia premiação para as dez primeiras colocações a partir das áreas de conhecimento correlatas de suas pesquisas. A pesquisa citada acima foi um dos trabalhos premiados recebendo o prêmio de primeiro lugar na área de Ciências Humanas do IX Salão PIBIC na UERN como uma das pesquisas bastante relevantes para a formação docente.

Essa pesquisa de Iniciação Científica foi a que gerou maiores discussões sobre a educação de jovens e adultos na Faculdade de Educação na UERN. Foi apresentada nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos anos Iniciais, além de eventos que aconteceram no ano de 2013, como por exemplo, o Seminário Nacional de Ensino Médio – SENACEM e Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação – AFIRSE para que aumentasse as discussões na Faculdade de Educação na UERN.

Em 2017, surgiram outras pesquisas que ainda estão em andamento. Uma delas é sobre “O Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos no Currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação/UERN: Narrativas dos Estagiários sobre os Saberes e Práticas Docentes” esta pesquisa é coordenada pela professora Dr<sup>a</sup> Normandia de Farias Mesquita

Medeiros da Faculdade de Educação – FE/UERN e um bolsista voluntário. Essa pesquisa está em andamento, iniciada em 2017, com previsão de conclusão em 2018.

Esse estudo consiste em investigar o papel do Estágio Supervisionado voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvido na proposta do atual currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (UERN), em vigor desde 2008. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006) adotadas pelo Curso de Pedagogia da UERN, que em, 2007, propõe a reformulação curricular, reorganizando o curso para atender às orientações propostas pelas novas Diretrizes. Dentre os componentes curriculares, consideramos o Estágio um elemento chave da formação inicial, que pode contribuir para a mobilização de saberes e práticas docentes e do aprender a profissão docente.

O foco da pesquisa é analisar o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, no currículo de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERN, identificando saberes e práticas docentes voltados para a preparação do futuro professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Terá como procedimento metodológico as narrativas (auto)biográfica de aluno(a)s que estagiaram na EJA.

Outra pesquisa PIBIC que está em desenvolvimento na FE/UERN é voltada para o ensino fundamental e educação de jovens aconteceu em escola publicada cidade de Mossoró. Intitulada “A problematização dos fatores do “fracasso escolar em alfabetização” que impede ou dificulta o avanço da escolarização de jovens e adultos” do ano de 2017/2017. Coordenada pela professora Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

#### 4.3 TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DESENVOLVIDAS SOBRE A TEMÁTICA EJA ENTRE 2016.1 A 2017.1

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC<sup>47</sup> é uma atividade exigida para o término de um Curso. Esse trabalho ganha forma de uma pesquisa monográfica que inicia sua construção a partir do componente curricular Laboratório de Monografia<sup>48</sup>, que consiste em um momento de discussão e troca de conhecimentos na elaboração do Projeto de Monografia.

A primeira etapa compreende a socialização de estudos, pesquisas, participações em projetos de iniciação científica, oportunizando a troca de experiências e aprendizados dos alunos com relação à operacionalização da

---

<sup>47</sup> Anexo L.

<sup>48</sup> Anexo M.

pesquisa educacional, culminando com a definição do objeto de pesquisa para a Monografia. (UERN, 2012, p. 60).

Após esta socialização e troca de experiências, é iniciada a construção do projeto de monografia.

Esta atividade apresenta uma carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas, onde 15 (quinze) horas (quatro dias letivos operacionalizados de forma intercalada no primeiro mês do semestre letivo) estão reservadas aos conteúdos da primeira etapa e 30 (trinta) horas reservadas aos propósitos da segunda etapa, a serem cumpridas individualmente pelos estudantes em horários extra sala de aula. As atividades de Monografia devem ser coordenadas por um professor do Curso e assessoradas por um professor representante de cada grupo de pesquisa existente no Departamento, com o propósito de contribuir na distribuição dos projetos por professores orientadores. O processo avaliativo dos estudantes será mediante a qualidade da produção relativa ao seu Projeto de Pesquisa, podendo o professor Orientador da Monografia contribuir nesse processo. (UERN, 2012, p. 60).

Após as aulas de Laboratório de Monografia, que é ofertada no 7º período do Curso, os alunos aprovados irão dar continuidade à construção de sua pesquisa no componente curricular Monografia no 8º período do Curso. As pesquisas variam em diversos temas relacionados à formação do professor da educação infantil, fundamental dos anos iniciais e na gestão dos processos educacionais. Investigamos os temas relacionados à educação de jovens e adultos e percebemos que é bem pequena as pesquisas que envolvem esse tema, embora ainda apareçam pesquisas sobre a modalidade. Nos semestres de 2016.1 a 2017.1, o período foi definido por ser de desenvolvimento dessa pesquisa. A seguir, destacaremos as pesquisas sobre a EJA nos semestres 2016.1 a 2017.1.

Em 2016.1<sup>49</sup>, encontramos outro Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Saberes Mobilizados no Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais na EJA: Narrativa de uma Futura Educadora”<sup>50</sup>. Nessa pesquisa, Leonel (2017) traz a discussão em torno da sua narrativa vivenciada durante o Estágio curricular obrigatório na educação de jovens e adultos. A autora discute como foi sua preparação para realizar o estágio na EJA, a partir de sua formação inicial, além de trazer uma discussão sobre a regência, o projeto didático trabalhado, a metodologia utilizada e a culminância de seu projeto no último dia de aula. Leonel (2017, p. 37) destaca que:

Sinto-me também com a responsabilidade de socializar a minha experiência com EJA para que os alunos do Curso de Pedagogia possam se interessar e

---

<sup>49</sup> Este semestre estava seguindo no ano de 2017 por questões técnicas da universidade.

<sup>50</sup> Orientado por Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros.

assim conhecê-la. Acredito que ampliando o diálogo sobre a EJA dentro da Faculdade de Educação possamos contribuir um pouco mais para a formação dos futuros pedagogos nesta modalidade de ensino.

A pesquisadora socializa sua experiência de Estágio na educação de jovens e adultos com o intuito e responsabilidade de ampliar a discussão por meio de sua vivência, que foi bastante proveitosa e exitosa pelo fato de ter levado aos alunos da EJA aulas significativas e prazerosas.

A sua regência foi iniciada pela avaliação diagnóstica no sentido de entender o que os alunos estavam buscando na sala de aula da EJA e quais seriam seus interesses ali. Diante dessa avaliação, a autora preparou um projeto de acordo com a temática que os alunos buscavam e trabalhou durante seu período de regência em cima de atividades significativas, conseguindo êxitos e aprendizagem significativa (LEONEL, 2016).

No semestre 2016.2, encontramos a discussão sobre a educação de jovens e adultos na pesquisa monográfica intitulada “Causas da Evasão Escolar de Jovens e Adultos na Cidade de Tibau/RN”, de autoria de Eliude Fernanda Félix de Souza, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Vera Lucia de Abreu. Essa pesquisa versa sobre a causa da evasão na EJA na cidade de Tibau/RN, que são diversas, mas a pesquisa traz que “os índices comprovam que evasão escola supera os índices de desenvolvimento e formação dos educandos. Devido a isso tanto os educandos quanto educadores estão desestimulados” (SOUZA, 2017, p. 45). A pesquisa mostra ainda que os índices de evasão são causados por desmotivação, aulas atrativas, problemas familiares, vida profissional, entre outros.

Já no semestre de 2017.1, foi encontrada uma pesquisa de autoria de Renata Matos Coelho de Souza e está intitulada: “Os Desafios Enfrentados na Prática Pedagógica do Professor da Educação de Jovens e Adultos”<sup>51</sup>. Nesse trabalho é possível perceber os embates enfrentados na prática do professor nessa modalidade de ensino. A autora discute que:

[...] os desafios enfrentados pelo professor [...] vão além das barreiras da sala de aula, fazendo-se necessário buscar meios que diversifiquem a leitura, contribuindo para auxiliar esse alunado. Cada indivíduo possui seu ritmo de estudo. Constatamos por meio da observação uma metodologia tradicional que é fortemente utilizada com relação ao livro, sendo importante a realização de uma revisão nas práticas para complementar as aulas, devendo buscar meios de sempre inovar, evitando o desinteresse dos alunos. Destaquei que o professor deve ter um compromisso em dar uma aula de qualidade, mantendo os alunos integrados a fim de resgatar sua cidadania e autoestima; deve, também, buscar rever suas concepções e práticas de ensino, pois é um público

---

<sup>51</sup> Orientado por Dra. Maria do Socorro Barreto.

que já carrega variavelmente algum conhecimento de vida. (SOUZA, 2017, p. 39).

Então, os desafios são muitos, mas o professor como o mediador do processo de ensino e aprendizagem deve ser sensível às várias situações no que concerne à motivação, aulas interativas com significados e dinâmicas que proporcionem momentos de troca de saberes entre todos. Pois, cada um traz consigo um saber e uma experiência de vida que pode ser compartilhada para agregar a aula.

#### 4.4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

O analfabetismo é um problema recorrente no Brasil, resultado de uma deficiente política educacional que muitas vezes é fracassada por não haver uma continuação do programa ou por não ter um acompanhamento rigoroso e formação adequada aos formadores.

Sabe-se que houve programas efetivos que apresentaram melhores resultados, porém, ainda há altos índices de analfabetismo no Brasil. Cerca de 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais<sup>52</sup> (IBGE), fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016.

Com o intuito de diminuir o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado em 2003 que consiste em alfabetizar jovens, adultos e idosos. O mesmo é desenvolvido no território nacional com atendimento aos estados e municípios que apresentam maior taxa de analfabetismo, nos quais recebem apoio técnico na implantação do Programa que visa garantir o acesso e a continuação dos estudos (BRASIL, 2007)<sup>53</sup>.

O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo “contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, [...]” (BRASIL, 2007). Então, o estado do Rio Grande do Norte – RN, por apresentar uma taxa de analfabetismo, recebe o programa.

O Programa Brasil Alfabetizado – PBA é um Programa que contempla vários sujeitos em vários municípios do estado. Para trabalhar como alfabetizador do programa, é necessário

---

<sup>52</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao ano de 2016.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

passar por uma seleção organizada pela Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC. Os formadores selecionados precisam de uma formação para atuar.

A formação dos formadores, no caso do RN, é oferecida pelas instituições parceiras a Secretaria de Educação e Cultura – SEEC e no ano de 2017 foi ministrado pelos docentes do Curso de Pedagogia da UERN e UFERSA, em que aconteceram encontros formativos nos finais de semana antes de iniciarem as turmas. Destarte, a FE se engajou para que os alfabetizadores do Programa pudessem se formar mesmo que em poucos encontros para atuar no PBA, ofertado a Jovens, Adultos e Idosos. Essa formação acontece antes do início do processo de alfabetização das turmas.

#### 4.5 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

O Núcleo Docente Estruturante – NDE instituído nos Cursos de Graduação da Universidade do Estado Do Rio Grande do Norte – UERN, criado e regulamentado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE constitui-se por um grupo de docentes, com caráter consultivo para acompanhamento do curso de graduação, no qual é atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização. O NDE foi instituído a partir da Resolução N.º 59/2013 – CONSEPE; este documento versa sobre a organização por meio de princípios, atribuições e etc.

Os docentes que compõem o NDE da UERN reúnem-se quinzenalmente, mantendo a periodicidade, para discutir e trazer ao debate os assuntos em pauta da entidade da qual fazem parte. O NDE

[...] é uma comissão permanente, de caráter propositivo, consultivo e executivo, dos cursos de graduação, vinculado aos Departamentos Acadêmicos, que se ocupa da concepção do curso e de sua consolidação, desenvolvendo suas atividades de modo articulado com as entidades representativas e deliberativas de professores e alunos da UERN, considerando as demandas sociais locoregionais, as diretrizes curriculares nacionais e a missão da Universidade. (UERN/CONSEPE 2013).

Essa comissão se encarrega de se articular a partir das demandas sociais e das diretrizes curriculares com a missão da Universidade, estando em comum acordo para que assim caminhem com o mesmo objetivo e se solidifiquem ainda mais.

O NDE da FE/UERN vem discutindo a atualização do PPC do Curso de Pedagogia, tendo por demandas consideradas urgentes o formato dos Trabalho de Conclusão de Curso –

TCC, que visam os vários formatos do TCC. Discutir a organização do II SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – SEMAPED a partir da avaliação do I SEMAPED. Outro ponto que vem sendo discutido é o Estágio Curricular Não Obrigatório e a Curricularização da extensão.

Neste sentido, esta pesquisa pode contribuir para a reformulação do Currículo do Curso, para se pensar alternativas que venham enfatizar e contribuir com as discussões sobre a educação de jovens e adultos no Curso de Pedagogia da UERN.

## **5 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS INVESTIGADOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DA FE/UERN PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA EJA**

*Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática.*

*(Paulo Freire)*

É a formação permanente a ocasião fundamental para se refletir o que aconteceu hoje ou ontem para apropriar-se da prática do amanhã. Nesse sentido, este capítulo é dedicado a discutir sobre as percepções dos sujeitos mobilizadas no “Círculo de Cultura” sobre a formação inicial do professor no Curso de pedagogia da UERN para atuar como docente na EJA.

Conforme a DCNP, o Curso de Pedagogia forma, prioritariamente, o professor para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, o pedagogo é o profissional habilitado a exercer a docência na EJA. Assim, entendemos como fundamental que a formação docente, entre outras, focalize também a formação desse profissional.

As percepções dos sujeitos investigados foram produzidas em um “Círculo de Cultura” na Faculdade de Educação e tem inspiração na Perspectiva Freireana.

Buscamos nessa perspectiva analisar as falas e ideias emitidas no “Círculo de Cultura” sobre o assunto em questão, problematizando e utilizando autores que fundamentam a discussão. Na utilização das falas dos sujeitos, estão sendo usados os codinomes “Professora 1”, “Professora 2” e assim por diante, para preservar o anonimato.

O estudo tem por objetivo geral, analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para a atuação na EJA. A questão problema é saber: Como vem sendo desenvolvida a formação inicial do curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para atuação na EJA? Sendo assim, este estudo tenciona como objetivos específicos: Verificar na proposta curricular do curso de Pedagogia FE/UERN o embasamento teórico metodológico voltado para a EJA. Identificar e apresentar as ações teóricas/práticas do curso de Pedagogia FE/UERN que discutem sobre a EJA. Contribuir com as discussões e avaliação

do Currículo do Curso de Pedagogia FE/UERN, em especial, na preparação do professor para atuar na EJA.

Os sujeitos investigados foram alguns professores do Curso de Pedagogia da UERN, alunos da graduação de Pedagogia, alunos do Programa de Pós-Graduação – POSEDUC.

A seguir, discutiremos sobre a formação inicial ofertada pelo Curso de Pedagogia da UERN.

### 5.1 A FORMAÇÃO INICIAL OFERTADA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

Para iniciar as discussões, retomamos a questão inicial de partida desta investigação, a fundamentação teórica e metodológica que norteia o estudo, as falas dos sujeitos no intuito de apresentar suas impressões, significados e perspectivas, ou seja, suas percepções acerca da formação inicial para a docência na EJA, e relacionamos essas discussões tecendo, dessa forma, a pesquisa.

A análise deste estudo inspira-se na perspectiva Freiriana, a qual baseia-se na problematização da realidade. A produção das informações foi produzida coletivamente, ou seja, a partir das falas mobilizadas por fotografias, livros, monografias, frases, que foi fundamental para o diálogo no “Círculos de Cultura”.

A perspectiva Freiriana a qual menciono se fundamenta nos três momentos pedagógicos que é: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, os quais são estudados por (ANGOTTI, DELIZOICOV e PERNAMBUCO, 2002, p. 184) a partir da Pedagogia do Oprimido de Freire.

O processo de formação inicial do docente contribui para a sua atuação profissional docente. A formação deve ser respaldada por uma sólida fundamentação teórico-prática para que o futuro professor possua mecanismos e condições de compreender a complexidade que envolve o âmbito educativo e, assim, poder atuar de modo reflexivo, investigativo, assumindo o papel de pesquisador.

De acordo com Imbernón (2011, p. 63):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

A preparação para o exercício da docência é abrangente e complexo. Envolve várias áreas do conhecimento humano e está condicionada às transformações. É na formação inicial que os profissionais passam a ter as bases teórico-práticas para a sua atuação na docência.

Dessa forma, quando a atuação ocorre sem formação, o ensino fica fragilizado, pois, os estudos teóricos e reflexões sobre o processo formativo que ocorre nos cursos de licenciaturas é de extrema relevância para a atuação do professor iniciante, já que garante fundamentação e respaldo para sua atuação.

A formação docente para atuar na EJA inicial e continuada deve ser pensada continuamente, considerando o compromisso social que essa modalidade oferece. Os cursos de licenciaturas formam professores para a educação básica, muitas vezes, sem considerar as especificidades do docente para a EJA.

Isso evidencia a necessidade de, pelo menos, se discutir a preparação específica que precisa estar presente na formação inicial e continuada do professor da EJA (ARROYO, 2006). Não quer dizer que essa formação tenha uma função meramente utilitarista, conforme argumenta Ventura (2012), mas, sim, com relevância e significado à educação da classe trabalhadora, possibilitando aos educadores dessa modalidade, leituras e reflexões prévias “[...] sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no seu processo de escolarização” (p. 72).

Nesse contexto, a fala da Professora 6 nos chama a atenção ao trazer que:

É uma tarefa nossa mesmo de estar chamando essa atenção também para essa modalidade de educação. Pois, a faculdade está dizendo lá no nosso Projeto Político Pedagógico que é da nossa competência, também formar esse sujeito para atuar nessa área, então desde o primeiro período eu acho que é preciso visualizar essa modalidade como um campo de atuação do pedagogo para que ele também perceba isso, claro que o curso é mais voltado para a formação das séries iniciais, claro isso é óbvio! Mas, nós temos outros campos, assim eu acho que tem essas lacunas, tem esses desencontros. (PROFESSORA 6, OUTUBRO DE 2017)

Inferimos, assim, a evidente preocupação de estar atento ao que concerne à EJA, pois o próprio Projeto Político Pedagógico do Curso sinaliza que o curso forma também para a educação de Jovens e adultos. Por ter outros campos de atuação, é inerente na formação do pedagogo lacunas tanto na formação para a EJA como para as demais áreas, sobretudo porque o curso tem uma duração de quatro anos.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN tem como meta formar o Pedagogo de modo integral para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na 26 Educação de Jovens e Adultos, bem como na gestão dos processos educativos, escolares e não escolares, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (UERN, 2013, p. 25 – 26).

A Professora 6 evidencia sua preocupação no que diz respeito ao campo de atuação do docente para a EJA, quando aponta que:

A EJA deve estar também em evidência, já que é um campo de atuação, então assim, eu lamento de um lado porque a faculdade, eu acho que ela se propõe a dar essa formação pelo menos da maneira como ela vem fazendo né, considerando essas lacunas, nossas deficiências também que a gente não sabe de tudo e nem tem tudo, falta questão de estrutura também e falta pesquisa, falta mais pesquisa nessa área. (PROFESSORA 6, OUTUBRO DE 2017)

Paralelo a essa afirmativa, Soares (2008, p. 64) diz que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Diante da formação com lacunas, de acordo com Machado (2000), é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam na EJA.

Dentro do contexto dos docentes que atuam na EJA, encontramos muitas vezes professores generalistas, que atuam na rede básica de ensino com ensino fundamental regular ou infantil e no turno da noite lecionam na EJA. Sobre isso, Di Pierro (2003, p. 17) destaca que:

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

As adaptações de suas metodologias e dinâmicas utilizadas com jovens e adultos são fruto de uma formação que não foi consistente e eficiente para mostrar que as metodologias usadas devem ser diferenciadas, tendo em vista a especificidade dos sujeitos da EJA. Esse fator de metodologias utilizadas inadequadamente com a EJA evidencia a evasão e aversão à escola.

Essa discussão sobre a formação dos docentes da EJA deve se fazer presente nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a visibilidade da EJA, no Curso de Pedagogia da UERN, vem se intensificando, pois,

A EJA deve estar aprofundada também no tripé: da pesquisa, no ensino e na extensão a exemplo disso está o LEFREIRE, vejo o mestrado que hoje tem uma preocupação também com essa área, de modo que a faculdade precisa sobretudo está comprometida com a educação de jovens e adultos. Porque eu estava lendo o jornal da semana, sobre uma reportagem sobre a questão da alfabetização, dos índices de alfabetização e ele só tem aumentado, o que nos entristece. Então, como não pensar nessa área?! como não dar a nossa contribuição enquanto Faculdade de Educação para essa área?! nós temos que realmente nos preocuparmos e nos imbuirmos de mais entusiasmo e demais competências para trabalhar com essa formação. (PROFESSORA 6, OUTUBRO DE 2017)

A EJA vem sendo foco nos debates no ensino, na pesquisa e na extensão, pois a formação dá subsídios. No Curso de Pedagogia da UERN existe grupo de extensão que enfoca esse contexto como o LEFREIRE e a pesquisa, no caso, o mestrado. Sabe-se que há necessidade de haver essa discussão quando vemos os índices de analfabetismo aumentando apesar de haver programas de alfabetização para esse público. Machado (2000, p. 16) afirma que, “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”.

A formação inicial para atuar na EJA está no projeto político pedagógico que tem o objetivo da formação no curso de pedagogia a formação também para a EJA, então a educação de jovens e adultos está de qualquer modo no projeto político pedagógico está inserida e não é além da formação para a docência. (PROFESSORA 7, OUTUBRO DE 2017)

Nesse contexto, estar por escrito no projeto político pedagógico do curso a formação para a EJA não assegura nada, sobretudo porque o currículo prescrito pode ser um e, o real ser outro. Mas, o currículo real oferece uma discussão para a atuação nessa modalidade de ensino.

Vargas e Fantinato (2011, p. 918) afirmam que organizar o corpo docente da EJA não é uma tarefa fácil, visto que, nos Cursos de Pedagogia, a EJA é estudada de maneira superficial e, nos demais cursos de licenciatura, verifica-se a quase total ausência de espaços de discussão dos processos de ensino-aprendizagem. É sabido que as lacunas existem, porque há um tempo institucional do curso, além das demais áreas de atuação do pedagogo, que também conservam suas lacunas.

A EJA não está fora do currículo do curso, pois deve estar presente nas seguintes disciplinas: antropologia e educação, no primeiro período, em sociologia da Educação (2º período), em fundamentos filosóficos (1º período), história da educação (2º período)

(PROFESSORA 7, OUTUBRO DE 2017). Entendemos, assim, que a EJA é parte do currículo do Curso de pedagogia, no entanto, fica evidente que não basta somente estar no currículo prescrito, precisa estar no currículo real, no que realmente se efetiva as discussões.

Pimenta; et al (2017, p. 24) afirmam que:

Os cursos (de licenciatura) apresentam um grande leque com inúmeras e diversificadas disciplinas, possivelmente para preparar o pedagogo para atuar nas diversas áreas, suprir a formação anteriormente realizada pelas antigas habilitações e ainda atender às legislações e políticas específicas e complementares às próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo e às outras demandas sociais para a sua atuação.

A Professora 7 destaca ainda que: “[...] são apontadas diversas disciplinas do currículo para a discussão da EJA”. A exemplo disso, há a componente didática, os ensinamentos, mas dentro dessas são discutidas questões referentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental que faz parte da EJA, pois o mesmo acontece no ensino fundamental.

Assim, Pimenta e Lima (2012) apontam para a necessidade de que os currículos dos cursos de formação inicial de professores sejam pensados de maneira a relacionar as disciplinas entre si, vinculando-as com o campo de atuação profissional dos futuros formandos, tornando possível que os alunos desenvolvam o conhecimento teórico prático da ação docente. O currículo de pedagogia foca as diversas áreas do pedagogo e, diante disso, o curso propõe dar conta do universo da formação, que é ampla.

E você tem 4 anos de formação para dizer que a gente sai daqui preparado para atuar em qualquer espaço escolar e não escolar, então, nós já fazemos as leituras aqui no curso. Nós já compreendemos enquanto professores que de fato é uma coisa difícil de você atender a todas essas demandas de forma a dizer que todos os alunos saem daqui prontos ou preparados para então em todos os aspectos. (PROFESSORA 7, OUTUBRO DE 2017).

O período de formação do Curso de Pedagogia da UERN é de quatro anos. O profissional formado nesse curso não sai totalmente preparado, pois as demandas do professor formado em pedagogia são muitas, porém o curso fornece as bases para o exercício da profissão. Para Libâneo (2006, p.12),

[...] É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como

do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

O autor faz essa crítica à abrangência das funções do pedagogo, haja vista as exigências formativas desse profissional. Os currículos dos cursos de Pedagogia não darão conta de tantas especificidades, mas possibilita discussões em que os graduandos possam refletir sobre esse campo. Dentro da amplitude da formação, a Professora 7 menciona que: “a questão da alfabetização poderia ser uma maneira de abranger as demais áreas de atuação do pedagogo, pois, a alfabetização está presente no infantil, ensino fundamental”.

Sobre a alfabetização, o documento final da VI CONFITEIA<sup>54</sup> traz que:

[...] a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para os jovens e adultos. Assim, essa proposta de verticalização no sentido de componentes curriculares voltados para a alfabetização seria de grande relevância para a melhoria do Curso. (UNESCO, 2009, p.6).

Acerca dessa discussão sobre sugestões para melhorar a formação do pedagogo, a Professora 7 destaca outro ponto que seria “as optativas para EJA iria buscar aprofundar os estudos na área de EJA que pode ser opção para outras áreas de aprofundamento da atuação do pedagogo. Isso já é um ponto para a próxima reformulação está discutindo com o NDE<sup>55</sup>”. Ou seja, as propostas aqui discutidas estão sendo pensadas e poderão ser levadas aos debates para a reformulação e melhoria do Currículo do Curso de Pedagogia.

Nesse contexto,

Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA. (DI PIERRO, 2006, p. 285)

Acreditamos que esse pensamento venha ao encontro da interdisciplinaridade, saindo da ideia de que os conhecimentos estejam fragmentados, rompendo assim os paradigmas. A formação vem contribuindo mesmo que de forma tímida e, muitas vezes, sem tanta visibilidade para a docência na EJA.

---

<sup>54</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos.

<sup>55</sup> Núcleo Docente Estruturante.

Vale destacar outro ponto mencionado pela Professora 9:

A formação deve ser pensada como ação e reflexão. Então, nesse sentido, a formação inicial dá esses caminhos, abre essas possibilidades, aponta que quanto mais o aluno desenvolver sua capacidade de auto formação mais ele vai se auto potencializar. Acho que a gente tem que estimular isso também, auto formação porque não tem cabimento um aluno esperar a chegar até o sétimo período para entender alguma coisa sobre educação de jovens e adultos. Como que explicar isto? Ah, é porque o curso não ofereceu mais. (PROFESSORA 9, OUTUBRO DE 2017).

A formação deve ser buscada constantemente, assim como ser refletida, instigada a uma autoformação, por meio das discussões que, desde o início, demonstrem que os estudantes podem atuar em diversos campos. Estimular no aluno que ele pode vivenciar experiências na EJA, assim como cursar o componente curricular antes do período de origem que a mesma é ofertada, pode garantir que detenha conhecimentos antecipados. A qualquer momento que o aluno desejar cursar o componente ele pode, já que é ofertado todo semestre nos turnos matutino e noturno e não é pré-requisito de outro componente. Assim, garante uma formação antecipada e quando chegar o momento do Estágio Supervisionado, o aluno que sentir o desejo de ir estagiar nesse campo terá conhecimentos na área e não alheio à EJA.

A formação não pode ser pensada de forma idealizada, sobretudo porque os padrões de alunos e de famílias mudaram e a universidade tem que começar a perceber isso, pensando em alternativas para atender às demandas da sociedade atual. Dessa maneira, poderá proporcionar momentos formativos que visualize a realidade que existe hoje e a formação deverá ser pensada nesses modos.

Sobre a questão do ensino idealizado, a Professora 9 afirma que: “A formação nesta característica de ser idealizada afasta o formando, e afasta o formador também por que essas duas pontas não se separam de conhecer e de lidar a partir de uma realidade concreta”. Talvez um dos desafios da universidade seja preparar o professor para a escola real e não ideal, reduzindo assim a discrepância existente na formação, levando o aluno a perceber a realidade que a escola vive hoje. Saviani, (2009, p. 153) diz que: [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, [...]. Sabendo dos desafios que o esperam, pode lidar melhor com a complexidade das questões cotidianas encontradas na realidade escolar.

A Professora 9 problematiza a ideia de que o Curso de Pedagogia da UERN não oferece formação, destacando que “[...] essa ideia de que os alunos não se formam por que o curso não

oferece, não é verdade! Problematizo neste trabalho e provoço qualquer um a problematizar ao invés de só aceitar que o aluno disse isso, e problematizar! Independentemente de ter ou não a formação oficialmente”. (PROFESSORA 9, OUTUBRO DE 2017).

Problematizando essa ideia acima, percebemos que a formação para a EJA é oferecida ao aluno de Pedagogia da UERN, já que há vários meios de buscá-la no curso. É ofertado o componente curricular Concepções e Práticas para a Educação de Jovens e adultos, há professores que aprovam PIBIC sobre a temática, há o grupo de extensão LEFREIRE, existe a oferta de Monitoria na disciplina EJA – PIM<sup>56</sup>, Estágio Não Obrigatório, Estágio Supervisionado Obrigatório, que pode ser realizado na EJA, grupos de estudos, entre outros. Por isso, vamos desmitificar essa ideia de que o curso não forma também para a EJA, pois o momento não é de “criticar o currículo, e sim de ver quais são as ações que estão acontecendo a partir de agora que podem contribuir para mudar essa ideia” (PROFESSORA 9, OUTUBRO DE 2017).

A Professora 9 acrescenta que:

Nós estamos em um momento muito rico, quem chega e ver esse curso não sabe o que foi esse curso antes. O que foi essa faculdade antes! Pois era só aula e tchau, o estágio era realizado no último período e entregava um relatório. Eu penso que nós estamos no melhor momento do curso, o melhor momento da faculdade! O melhor momento do curso em termos formativos em todos os sentidos, então, nós estamos protagonizando uma história muito interessante, muito rica, quem estudou aqui anteriormente sabe. (PROFESSORA 9, OUTUBRO DE 2017).

A fala da professora confirma que o processo formativo hoje na UERN é rico, sabemos que em momentos anteriores a formação era mais voltada para o ensino somente, não levando em consideração a extensão, a pesquisa.

Mesmo estando, no que chama, o melhor momento do Curso, a Professora 9 diz que ainda há muitas conquistas a almejar: “temos muito o que fazer e que bom que nós temos muito o que fazer, porque pior seria se a gente não vê o que fazer. Porque aí seria preocupante, pois se não tem o que fazer, cruzar os braços e lavas as mãos”. Estando no melhor momento do curso ainda há muito o que fazer e assim melhorar ainda mais.

## 5.2 PROFESSORES LEIGOS

---

<sup>56</sup> Programa institucional de Monitoria.

Os professores que atuam em salas de aulas sem formação são chamados de *professores leigos*, sendo comum em salas de aulas da educação de jovens e adultos, presentes por décadas nas escolas. Com a reformulação de políticas públicas para a educação, essa situação foi modificada. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 assegura que o profissional do magistério para atuar em escolas deve ter formação específica, sendo necessário passar por concurso públicos para exercer a função de professor. Caso o profissional leccione na rede básica, tenha o magistério ou sejam leigos, é possível realizar uma formação de nível superior, para que assim não permaneçam como leigos.

No entanto, ainda há professores leigos atuando em salas de aula, como é o caso de alfabetizados dos Programas de alfabetização de jovens e adultos. Isso fica evidente na fala da professora Professor 1<sup>57</sup>, que teve como dispositivo mobilizador uma imagem<sup>58</sup> de uma sala de aula com alunos e professores da EJA. Essa imagem fez com que emergisse de sua memória a sua atuação como professora da EJA. Ela diz que:

Eu atuei nessa área como professora leiga, sem formação inicial, atuei 7 anos nessa área, 2 anos foi com formação. E durante a minha formação em pedagogia eu aprendi muita coisa, mas especificamente no sétimo período [...]. Mas me deparei [...] no segundo período do curso de pedagogia, quando fui fazer o trabalho de pesquisa, sobre a Educação de Jovens e Adultos e o professor na época disse que não, que procurasse outro tema porque esse tema não era muito falado aqui na universidade, e isso em 2014. Senti uma desvalorização grande com essa área e eu já atuava há 7 anos na EJA, eu tinha essa experiência e eu tinha muitas dúvidas, ainda tenho. (PROFESSORA 1, OUTUBRO DE 2017).

Inferimos, a partir dessa fala, que a docência na EJA é, muitas vezes, exercida por profissionais sem formação inicial em nível superior e, ainda há nesse espaço, sujeitos que desempenham a docência sem ter as bases teóricas e práticas para atuar como docente, pois se faz necessário formação para o exercício docente, haja vista que é neste momento que se é estudada a teoria-prática.

No entanto, a falta de formação propicia um ensino, por vezes, fragilizado, levando tais docentes a desenvolver suas próprias práticas sem conhecimento das teorias que são essenciais para sua atuação. Essa falta de formação pode desconsiderar os processos de aprendizagem dos alunos ou se distanciar de reflexões que poderiam potencializar a sua formação.

---

<sup>57</sup> Nome fictício, utilizado para preservar o anonimato.

<sup>58</sup> Materiais disponibilizados no centro da sala.

Mesmo com formação inicial em nível superior, alguns profissionais que atuam na área da EJA, o fazem com algumas lacunas na atuação, por não compreenderem a especificidade dessa modalidade. Segundo Gadotti (2000), “[...] nota-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos” (p. 122).

É possível observar na visão da Professora 1 que o Curso apresenta, ainda, uma certa resistência sobre as discussões nessa modalidade de ensino e que as discussões maiores ficam a cargo da disciplina específica, que mesmo assim não consegue dar conta de toda a especificidade da modalidade. Assim como as demais áreas que fazem parte da atuação do profissional formado em pedagogia, nessa também encontramos lacunas, mesmo tendo outras disciplinas que deem respaldo às demais áreas de atuação do Pedagogo. Segundo Marcelo Garcia (1995, p. 27), [...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas se deve possibilitar que o profissional compreenda que esta é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, questiono por que foi dito que a discente procurasse outro assunto que não fosse a EJA para discutir no trabalho do componente curricular, se o Curso de Pedagogia forma, também, o professor para atuar na EJA? Será que o profissional que ministrava na época o componente curricular não tinha conhecimentos sobre essa área de atuação do pedagogo, ou não percebia nela uma possibilidade? A professora 8<sup>59</sup> assegura que:

Eu posso até não ser pesquisadora da área de jovens e adultos, mas eu estou em uma disciplina de pesquisa e o aluno quer estudar jovens e adultos eu preciso encontrar no grupo dos professores da faculdade alguém que possa da essa contribuição. E não podem está dizendo que os alunos não podem pesquisar por que até no currículo do curso a gente tem que formam para educação de jovens e adultos. (PROFESSORA 8, OUTUBRO DE 2017).

Essa fala aborda estratégias que podem ser utilizadas quando o aluno busca determinados conhecimentos que muitas vezes não é da área do professor que está ministrando um componente específico, mas o docente pode ter autonomia e ver nos pares um que discuta a temática de interesse. Os alunos que buscam a área da EJA conseguem compreendê-la como parte das habilidades profissionais dos licenciados em pedagogia e isso demonstra que mesmo

---

<sup>59</sup> O dispositivo dialógico foi um livro “O Homem, a Terra e a Cidadania” este livro foi produzido por alguns professores da faculdade de educação, e trata sobre a EJA no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Projeto Elizabeth Teixeira – EJA na Reforma Agrária. Esse programa teve como parceria a UERN, muitos professores da Faculdade Educação da UERN foram supervisores deste programa.

sendo poucos alunos ou situações pontuais, a preocupação com a EJA parte também dos sujeitos que a conhecem a partir do seu espaço como professor leigo. Ao adentrar em uma formação em nível superior, carregam consigo a inquietação de estudar e aprofundar suas reflexões sobre o campo que antes inseriam-se como leigos. Diante disso, Romão (2011, p. 145) destaca que:

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Deve-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes.

A atuação de educadores de Jovens e Adultos ao longo da história vem evidenciando a falta de preocupação na preparação desse profissional. A formação oferecida não é ofertada de forma continuada aos docentes que atuam nessa área, deixando, assim, o ensino fragilizado, tendo, muitas vezes, suas vagas ocupadas por professores leigos ou em formação inicial em andamento.

A formação dos profissionais que lecionam na EJA é a garantia de um trabalho de qualidade na transmissão do conhecimento aos sujeitos alunos que procuram a educação de jovens e adultos.

### 5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA EJA

A formação inicial perpassa os conhecimentos teórico-práticos e nesse sentido o Estágio Curricular Supervisionado vem como um momento formativo teórico-prático. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN define que o Estágio objetiva “[...] contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares” (UERN, 2012, p. 60).

Destarte, o Estágio se configura como *locus* de conhecimento da ação profissional do professor, meio pelo qual o graduando poderá refletir sobre as problemáticas que se evidenciam na escola. O que implica dizer que é por meio desse componente formativo que o aluno irá manter uma relação dialética, investigativa e reflexiva com o campo escolar. O Estágio Curricular é nos anos iniciais do ensino fundamental e o aluno de pedagogia escolhe entre ir ao ensino regular ou para a modalidade de ensino da educação de Jovens e Adultos. O Estágio

Curricular no ensino fundamental ocorre no ensino fundamental dos anos inicial no ensino regular e na modalidade de ensino da EJA.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012, p. 55) assegura que o Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ocorrer tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de flexibilizar e contemplar necessidades formativas profissionais e pessoais dos Pedagogos em formação. No entanto, se faz necessário uma maior evidência quanto a isso, sobretudo porque para muitos alunos o ensino fundamental é no ensino regular, ou seja, os alunos não têm uma visualização ainda que esse estágio pode ocorrer também na EJA.

A procura pelos estágios supervisionados na EJA não é grande, haja vista que geralmente ocorre no turno noturno, um horário desconfortável por haver índice de violência, etc., mas o Estágio propicia um refletir sobre as problemáticas educacionais no que diz respeito aos campos de atuação do pedagogo.

Zeichner (1995) afirma que os programas de formação de professores devem desenvolver a aprendizagem de seus alunos tanto na esfera universitária quanto escolar. Lima (2012, p. 29) acrescenta que o Estágio Supervisionado é um componente curricular com a tarefa de articular a teoria e a prática, tentando construir uma *práxis* efetiva. Na visão da autora, é preciso fazer do Estágio um espaço de pesquisa sobre a docência, para que esse componente possa “[...] contribuir na formação de professores crítico-reflexivos, competentes, comprometido e cientes de sua função social”. Para tanto, ter alunos desenvolvendo o Estágio Supervisionado II, também na EJA, é uma oportunidade de ter essas discussões e ampliar os conhecimentos dos espaços de atuação do licenciado em Pedagogia.

Em complemento, a Professora 3<sup>60</sup> diz que:

Durante o período que ficamos com a disciplina Estágio Supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental, a procura não foi tanta. Somente duas experiências de alunos que foram estagiar na educação de jovens e adultos e só foram por uma conveniência, por que a aluna não podia estagiar no turno diurno, teria que estagiar à noite. (PROFESSORA 2, OUTUBRO DE 2017).

A procura dos alunos pelo estágio supervisionado na EJA não é tanta se comparada ao ensino regular, porém a busca por esse campo de atuação é mais para cumprir uma exigência

---

<sup>60</sup> Essa professora pegou como dispositivo mobilizador a seguinte frase “Porque há pouca procura para Estágio Supervisionado na EJA e como pode ser mediado”.

do Curso por ser à noite, haja vista que as aulas acontecem à noite por ser este turno que os alunos que a procuram têm disponibilidade.

Segundo a Professora 4, “desses três semestres, foi difícil! Eu acho que só nesse último semestre passado foi que teve esses dois alunos, no outro ninguém se motivou, se interessou pelo estágio na EJA<sup>61</sup>”. O estágio, de modo geral, remete a ideia de colocar em prática os conhecimentos adquiridos a partir da teoria estudada até o momento.

As professoras 2 e 3 ministraram juntas por 3 semestres a disciplina de Estágio Supervisionado II e, em relação à escolha dos alunos para atuar na EJA, a Professora 3 afirma que: “Nós tivemos dois alunos no estágio na EJA e realmente foi por uma conveniência, mas um deles queria. Desde o começo um deles pediu, e ele se saiu muito bem, no final ele se identificou e gostou muito se saiu muito bem”. (PROFESSORA 3, OUTUBRO DE 2017). Os alunos que recorrem a campo de estágio na EJA percebem a necessidade de se dedicar e muitos se identificam com esta modalidade, embora haja também quem não se identifique e permaneça até o fim do estágio para cumprir uma exigência curricular. Sabe-se que “O Estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores, isto é, prepara para o exercício da profissão” (PIMENTA, 2006, p. 183).

Durante o período de Estágio desses alunos na EJA, a Professora 3 alega que os alunos sentem muitas dificuldades ao se depararem com o Estágio na EJA.

Uma das dificuldades é essa, eles chegam no sexto período e não se sentem preparados, não se sentem motivados para atuar na EJA. Há, como vou fazer um plano de aula para EJA? Como é isso? Que metodologia eu vou utilizar? Eles se sentem também um pouco receoso para atuar na EJA. (PROFESSORA 4, OUTUBRO DE 2017).

É notório que as dificuldades encontradas tanto no estágio na EJA como no ensino regular permeiam as angústias dos alunos quando se deparam com o período de estágio. No entanto, uns dos maiores receios estão voltados para o desenvolvimento de metodologias didáticas pedagógicas adequadas para esse público. Esses anseios remetem a ideia de que é necessário um planejamento didático pedagógico que atenda às necessidade e especificidade dos alunos jovens e adultos. Como construir tais metodologias? Com a vivência nessa modalidade, pois, assim, pode-se refletir sobre o fazer pedagógico. Para atuar na docência não há receitas, por isso é necessária a busca constante. Sobre o período de observação do aluno

---

<sup>61</sup> (PROFESSORA 4, MOSSORÓ OUTUBRO DE 2017).

que já tinha um certo interesse foi perceptível que “os alunos também tinham uma interação muito boa entre eles e com o estagiário. Ele se saiu muito bem no estágio dele na EJA”. (PROFESSORA 4, OUTUBRO DE 2017).

A atuação na EJA remete a vários questionamentos, como vêm sendo mencionados na fala da professora. Mesmo com receio, os alunos que ousam realizar o estágio nessa modalidade de ensino, sendo por conveniência ou não, mostram-se preocupados com o ensino, suas práticas e transposição didática. Dessa forma, procuram sempre inovar e contribuir de alguma forma com a formação dos alunos.

Isso mostra a responsabilidade no fazer pedagógico dos alunos que tem ido a campo, que vai além de um cumprimento curricular. Diante disso, Marcelo Garcia (1995, p. 27) diz que: “A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula”. Então, fica evidente que a formação é refletida muito mais que somente no trabalho em sala de aula, há a realização de trabalhos em colaboração. De acordo com Lima e Costa (2014, p. 52-53),

[...] a chegada de estagiários na escola que oferta a modalidade de educação de jovens e adultos traz, recorrentemente, à tona uma questão de ordem fundamental [...] relativo a deficiência na formação inicial de professores, uma vez que os conhecimentos que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem na EJA vêm, historicamente, se construindo prioritariamente na escola, a partir do momento em que os docentes constatam que a mera transposição de fundamentos e métodos que se adequam as crianças matriculadas no ensino fundamental regular não satisfaz as necessidades formativas dos alunos desta modalidade de ensino. Lima e Costa (2014, p. 52-53).

Desse modo, entendemos que o processo formativo de professores para atuar em salas de aulas da EJA tem certa deficiência, uma vez que sua didática e metodologia, muitas vezes, são elaboradas na própria sala de aula, por meio das práticas dos sujeitos que exercem a docência nessa modalidade, carecendo de reflexões teóricas mais profundas. Haja vista que metodologias utilizadas em salas de aulas com crianças não atende as necessidades desta modalidade de ensino, já que a EJA anseia por satisfazer suas necessidades pessoais que contribuam para seu crescimento social, pessoal, econômico e profissional dos indivíduos que procuram esta modalidade para dar continuidade a sua educação escolar.

A docência na educação de jovens e adultos é marcada pelos saberes tanto dos discentes como dos docentes. Se tais saberes não forem considerados, o ensino se torna “bancário”, em vez de ser emancipador e libertador como Freire discute em *Pedagogia do Oprimido* (2017).

O Estágio, em qualquer seguimento da educação, é um desafio para o aluno e para o professor formador. Sendo exercido na sala de aula da EJA, tem a potencialidade de trazer à tona reflexões sobre esse campo, partindo das experiências adquiridas em sala de aula nessa modalidade. Mas vale ressaltar que não se deve focar nem concentrar o campo de estágio somente na modalidade de jovens e adultos, haja vista que se faz necessário o ensino fundamental dos anos iniciais regular, não sendo aconselhável negligenciar nenhum campo de estágio. A professora 4 assegura que:

Foi muito difícil para nós participar dessa mediação, porque primeiro, os alunos não se identificavam, ela foi por uma conveniência porque ela não poderia estagiar no horário no qual assistia à aula, e ela terminou que foi. Então, foi eu e a outra professora de estágio conversar com professor, pedimos que ela procurasse outras pessoas que estudassem sobre isso, para ajudar a organizar os planos. (PROFESSORA 4, OUTUBRO DE 2017).

Percebe-se que a procura pelo Estágio na educação de jovens e adultos ocorre muito mais por conveniência do que pelo interesse em conhecer a modalidade e participar desse momento formativo como algo que venha a agregar a sua formação. Além disso, a professora deixa evidente em sua fala que também teve dificuldades para orientar o planejamento da aluna para atuar na referida modalidade de ensino. Isso demonstra que apesar do Estágio Supervisionado II oportunizar aos alunos a experiência da EJA, nem sempre há interesse por parte deles, como também nem sempre os professores têm domínio desse campo para orientá-los.

Para auxiliar os alunos que enveredam nessa área, os professores sugerem que procurem outros que já atuam ou atuaram na modalidade ou que estudem sobre este assunto para auxiliarem no seu processo de atuação. É importante essa troca de experiência com os que já exerceram ou com quem tem contato direto com a área, pois, dessa forma, os alunos trocam informações e podem, assim, sentirem-se mais seguros e confiantes no período de regência.

Sabemos que a procura pelo campo de estágio na EJA não é tanta, a procura é maior no ensino regular e entendemos que este deve ser realizado, prioritariamente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Se é nesse momento que os estudantes de pedagogia podem ter essa experiência, consideramos que seria válido o professor sugerir para alguns a realização de seu estágio na EJA, haja vista que as turmas são de, aproximadamente, 25 alunos em cada semestre e turmas do mesmo componente todos os semestres no turno matutino e noturno. Os alunos que

tivessem essa experiência poderiam compartilhar com os demais colegas saberes/conhecimentos sobre essa modalidade de ensino.

Um dos pontos negativos mencionados pelas professoras sobre a pouca procura dos alunos para estagiar na EJA ocorre pelo seguinte fato: “Eu acredito que a pouca procura se dá também porque a disciplina não é anterior ao estágio, acho que talvez isso pudesse ajudar”. (PROFESSORA 2, OUTUBRO DE 2017). Mas, se o aluno tiver interesse por essa área, poderá antecipar esse componente curricular e, quando estiver no período de estágio, já terá vários conhecimentos relativos a essa modalidade de ensino.

Entre as dificuldades encontradas durante o Estágio II, a Professora 3 aponta que ficou evidente durante a pesquisa PIBIC, ao realizar um estudo sobre a formação inicial do Curso de Pedagogia para atuar na EJA, que uma das possíveis causas da escassa procura pela educação de Jovens e adultos é a falta de discussão sobre a temática. Destaca ainda que “a dificuldade dos alunos em procurar estagiar na EJA era pelo fato do componente curricular ser no 7º período do curso, e neste período os alunos já haviam passado pelo Estágio II” (PROFESSORA 3, OUTUBRO DE 2017).

Se os alunos sentem a necessidade de realizar o estágio na EJA, poderão fazê-lo no Estágio III<sup>62</sup>, haja vista que:

Estágio Supervisionado III [...] o aluno poderá vivenciar a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade, tendo a flexibilidade de dar continuidade – aprofundando e ou ressignificando sua compreensão teórico-prática - no espaço escolar, ou conhecer/pesquisar outros espaços que demandem o trabalho pedagógico. (UERN, 2012, p. 58).

Dessa maneira, o aluno poderá tanto ir aos espaços da gestão dos processos educativos, como ao vivenciar da sala de aula, na educação infantil, ensino fundamental ou EJA. O currículo oferece essa flexibilidade para que o aluno possa dar continuidade e aprofundar, assim como conhecer um espaço no qual queira se aprofundar.

Outro ponto mencionado pela Professora 3 foi:

[...] identificamos nas falas e depoimento dos alunos que outras disciplinas também já podiam discutir sobre isso, como a didática, currículo, nos ensinos, nas práticas pedagógicas. Quer dizer, não é porque é disciplina exatamente no sétimo período, mas ao longo do curso até eles chegarem no sexto período eles

---

<sup>62</sup> Anexo N.

já poderiam ter assistido palestras, debates, alguma coisa que motivação para quando chegasse o período de estágio eles já com alguns conhecimentos sobre esta temática. (PROFESSORA 3, OUTUBRO DE 2017)

Este ponto mencionado pela Professora 3 remete à ideia de que muitas vezes a falta de alunos interessados pelo Estágio Supervisionado na EJA se dê pela falta de discussão, muito embora seja registrado nos PGCCs das disciplinas mencionadas acima que a EJA deve ser, também, objeto de discussão desta. A professora 4 ressalta que sua pesquisa PIBIC mostra que nem sempre isso ocorre, o que demonstra que mesmo o currículo assegurando essa discussão, ela pode não está acontecendo. Isso leva os alunos a não considerar este campo, uma vez que fica distanciados até que se chegue ao sétimo período, quando se deparam com a disciplina EJA.

Dentro dos resultados da pesquisa, os alunos sugerem componentes curriculares que venham dar suporte a essa discussão, mas, em contrapartida, durante as aulas de Estágio Supervisionado, uma das docentes formadoras assegura que para estimular os alunos a vivenciarem o Estágio Supervisionado na EJA, constantemente, convida

[...] os alunos que já tiveram experiência para dar uma palestra, um relato da uma experiência. Pedimos que alguém acompanhe, conversar um pouco para trocarmos informações e tirar dúvidas, sugerir fontes teóricas que deem respaldos ao aluno estagiário. (PROFESSORA 4, OUTUBRO DE 2017)

Mesmo com a pouca procura a cada semestre pelo estágio na educação de jovens e adultos, há convites para que os alunos relatem como foi sua experiência nessa modalidade de ensino. Assim, são encorajados e estimulados os demais alunos que estão por realizar seus estágios, para que alguns, optem pela EJA.

Outro desafio encontrado pelos professores nos Estágios Supervisionado II, para incentivar os alunos a irem para a Educação de Jovens e Adultos, deve-se à crescente onda de violência existente na cidade de Mossoró/RN, sobre o que a Professora 8 sintetiza em “E é difícil porque a gente não quer ir à noite, nós professores não queremos ir à noite para a EJA porque é uma realidade difícil, é perigoso chegar nessa escola de EJA”.

As escolas que ofertam EJA, muitas vezes, encontram-se em bairros periféricos da cidade. A realidade desses bairros requer cuidado pelos índices de violência que vem se alastrando. O ensino noturno é um direito assegurado pela LDB 9394/96, por entender que é necessário ser nesse horário para os alunos da EJA, já que durante o dia, eles estão em atividade laborais e somente à noite podem iniciar ou concluir seus estudos.

Em meio aos obstáculos encontrados, os alunos que enveredam nessa modalidade de ensino realizam com cuidado o seu fazer pedagógico.

A gente fez o trabalho em uma escola, e foi muito interessante porque as meninas fizeram uma oficina. A escola tem uma biblioteca que é um depósito de livros, não é uma biblioteca com coisas arrumadinhas para os alunos, mas os livros estavam amontoados, empoeirados, e os alunos tentaram fazer um trabalho para mostrar aos alunos da EJA que naquela escola tinha livros e que eles podiam pegar levar para casa emprestado que devolver depois. Realizaram um sarau e enfeitaram e penduraram os livros em estantes, varais, colocaram músicas e foi um estranhamento por parte dos alunos. Então, vi que a gente precisa se dedicar a fazer está olhando, está indo, por que a realidade é totalmente difícil os professores estão cansados já. (PROFESSORA 5, OUTUBRO DE 2017)

Observamos que na escola havia espaços não utilizados pelos alunos. Foi importante o olhar dos alunos estagiários ao perceberem que poderiam deixar sua contribuição naquela escola ao organizar os livros, realizar um sarau com os alunos, demonstrar que eles poderiam pegar os livros e ler, tentando trazer a percepção da leitura como algo significativo, entre outras coisas. Por ter sido novidade para aqueles alunos, a Professora 5 diz que aconteceu um “estranhamento” por parte dos alunos àqueles livros, ao sarau. Os alunos estagiários, juntamente com a professora formadora deixaram naquela escola sua contribuição, levando a escola a perceber que a biblioteca deve e pode ser utilizada pelos alunos a partir dos empréstimos, sendo um local para realizar pesquisa e estudos.

A professora 5 diz ainda que os professores que lecionam na escola EJA, que foi campo de Estágio, estão cansados, e os alunos muito mais, então, por que não promover aulas diferenciadas com assuntos que sejam do interesse dos discentes? Levar os alunos a vivenciar espaços como a biblioteca, promover o que foi realizado pelos alunos estagiários, como o sarau, entre outras.

A partir dos relatos dessa professora, surgem as questões: o que poderia estar deixando alunos e professores cansados? Será que é a falta de formação docente para essa modalidade de ensino? Será que suas práticas consideram a especificidade do aluno da EJA? Será que falta uma reflexão mais profunda sobre como proceder e desenvolver atividades significativas para os alunos da EJA? Essas questões devem ser problematizadas, mesmo sabendo que neste momento, não conseguiremos aprofundá-las, devido, a essas informações serem o depoimento de uma das professoras participantes no Círculo. Mas essas questões são pertinentes para

pensarmos sobre as práticas das professoras na EJA e questionarmos a necessidade de refletir criticamente sobre a formação do pedagogo para atuar também na EJA.

O aluno indo ou não ao estágio supervisionado na educação de jovens e adultos, não serão solucionadas as lacunas da formação, pois o estágio como espaço de formação servirá para que o aluno estreite seu campo de atuação, exercite seus conhecimentos teóricos adquiridos e os coloque em prática, utilizando-se de suas metodologias para problematizar as práticas que observa e vivencia nas escolas e espaços onde desenvolve seu estágio.

#### 5. 4 O COMPONENTE CURRICULAR “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

Este Componente Curricular faz parte do Currículo do Curso de Pedagogia e é obrigatório, sendo ministrado no 7º período do Curso. A Professora 6<sup>63</sup>, que ministra esse componente, afirma que: “Eu venho trabalhando concepções e práticas com jovens e adultos, há algum tempo na faculdade, porém, vejo na educação de jovens e adultos aqui para nós da faculdade, eu incluo todos nós, eu acho que há uns desencontros, uma falta de crença” (PROFESSORA 6, OUTUBRO DE 2017).

A professora ressalta o distanciamento dos alunos que pagam a disciplina da EJA, pois estão caminhando para o final do curso e, muitas vezes, não consideram esse um possível campo de atuação, justamente por não ter feito parte das discussões ao longo de sua formação.

A Professora 6 destaca ainda a visão de alguns sobre a EJA:

Para quê a educação de jovens e adultos?! Não tem futuro! Para que? essas pessoas não merecem. [...] pois todos têm sua visão, suas posições e o curso em si ele traz, acho, desde a profissão docente que é nos primeiros períodos, que eu acho que é quando o aluno está iniciando com entusiasmo, com desilusão, com muitas perspectivas e ele não consegue visualizar bem, eu acho que é isso. (PROFESSORA 6, OUTUBRO DE 2017)

A desvalorização da EJA vem se perpetuando ao longo da história, mas fica evidente a necessidade de se discutir a escolarização de Jovens e Adultos, pois, ainda se tem jovens e adultos que precisam se escolarizar. Nesse sentido, Haddad (2000, p. 15) completa que

As pesquisas sobre a temática EJA reafirma a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerando como campo de

---

<sup>63</sup> O dispositivo mobilizador escolhido por esta professora foi uma monografia que discute a EJA.

segunda linha [...] este é um desafio que precisa ser enfrentado em qualquer proposta de EJA, sobretudo reconhecendo o direito à especificidade que esta modalidade de educação tem.

Diante dessa realidade, faz-se necessário pensar nos sujeitos da EJA que por algum motivo de ordem social, econômica entre outras não se escolarizam ou não continuam seus estudos. Possíveis vítimas de políticas públicas que não foram eficientes para que permanecessem no âmbito escolar ou concluíssem seus estudos. Por estarem na condição de não alfabetizado, é preciso ter um olhar sensível a esses sujeitos, pois, já são excluídos socialmente, sem terem culpa da sua condição.

A disciplina parte sempre de algumas questões: “por que a educação de jovens e adultos ainda hoje, século 21, a Era do conhecimento, e a gente ainda precisar fazer a educação de jovens e adultos? Quando todas as crianças já deveriam estarem na escola, todos esses jovens e adultos já terem passado pela escola?” (PROFESSORA 5, OUTUBRO DE 2017).

As políticas de educação vêm se modificando, sobretudo na transição do século XX para o XXI. Com a LDB, entre outras, é assegurada a obrigatoriedade preferencialmente pública da educação em todas as faixas etárias. Essa política vem contribuindo bastante com a educação, mas não ainda de forma suficiente para erradicar o analfabetismo, por diversos motivos de ordem econômica, social, etc.

Desse modo, ainda há a necessidade da existência dessa modalidade, tendo em vista o número de analfabetos no Brasil. Os dados do IBGE (2016)<sup>64</sup> mostram que no RN existem 403,5 mil analfabetos, dos quais 289 mil são declarados, pretos e pardos. Esse número corresponde a 14,7 % da população de 15 anos de idade ou mais.

Como ainda é presente essa demanda, precisa-se da modalidade de ensino para atendê-la, pois muitos procuram se escolarizar mediante suas necessidades, como por exemplo: ter um cargo melhor na empresa em que trabalha e, assim receber um salário melhor; realizar o sonho de poder assinar seus documentos; retirar a carteira de habilitação; conseguir ler a Bíblia; conseguir uma certa emancipação para realizar suas atividades cotidianas, de ir no caixa eletrônico, no supermercado, entre outras. Voltar a estudar está ligado a alguma realização pessoal, por isso, se faz necessário que essa motivação esteja sendo alimentada pelo docente, com o olhar sobre as suas especificidades. Caso contrário, pode acontecer a evasão.

---

<sup>64</sup> Divulgada por <<http://mossoro hoje.com.br/noticias/20568/cai-para-142-taxa-de-analfabetismo-no-rio-grande-do-norte-diz-ibge>> Acesso em: 19 de julho de 2018.

Nesse contexto, Ribeiro (1999, p. 190) comenta que a insuficiência da formação de professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos. A autora reivindica da academia uma produção de conhecimento que dê uma contribuição teórica mais consistente à constituição do próprio campo da EJA e, por consequência, à formação de seus educadores. Mesmo com várias discussões dessa natureza, ainda se faz necessárias mudanças.

Diante da questão do processo formativo do ser professor da EJA, a Professora 5 afirma que essa formação deve trazer à luz discussões que deem conta de refletir sobre as problemáticas desse campo com vistas a teorizar sobre práticas que possibilitem aos futuros docentes desenvolver um trabalho voltado ao perfil dos alunos da EJA, pois a disciplina trata de uma,

[...] introdução, uma análise dessa conjuntura, desse contexto, introduz a questão das concepções da educação, por que a disciplina é concepção e prática na educação de jovens e adultos, resgatando aí essas concepções para ir dando um norte ao educador de como fazer essa formação e atuação. Outra questão, é o que é a educação de jovens e adultos?, porque a gente entra no processo histórico, para o aluno saber dessa história, quem é o sujeito da EJA? e quais os espaços sociais que eles ocupam?, como deve ser a formação do educador de jovens e adultos, partindo das seguintes questões: O que é ser professor hoje? E o que é ser professor de jovens e adultos? e na disciplina de forma prática, eles sempre vão a campo, a escola, justamente para tentar perceber essa realidade (PROFESSORA 5, OUTUBRO DE 2017).

Essa fala evidencia a percepção da professora sobre o que os alunos discutem durante o componente curricular no que se refere à educação de jovens e adultos. A abordagem desse componente discute o conceito da EJA e tudo o que envolve.

Sabe-se que a educação de jovens e adultos é uma modalidade destinada aos Jovens Adultos e Idosos que não estudaram no período regular ou não concluíram seu ensino básico, (BRASIL, 1996). Para defini-los, Arroyo (2006, p. 33) destaca que há décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo. Diante dessa afirmativa, é possível concluir que antes de ser estudante, os sujeitos da EJA são trabalhadores, donas de casa, aposentados, entre outros, ou seja, já desenvolvem uma atividade laboral em sociedade.

Durante a organização do componente a Professora 5 diz que:

Sempre organizo mesa redonda sobre a formação do educador, com professores que estão na docência na EJA e alunos que estão ou passaram por esta modalidade, para fazerem debate, assim a gente tenta minimamente contribuir com essa formação, que a gente sabe que não é suficiente para uma boa atuação. Nesta mesa, debatemos sobre os desafios, dificuldade e entram no contexto da EJA. (PROFESSORA 5, OUTUBRO DE 2017).

Esses debates dentro do componente curricular tornam o espaço mais significativo para discutir a EJA, não somente a partir das teorias, mas das falas dos que por essa modalidade passaram, para que assim mostrem-se esses espaços como um campo que anseia ainda por profissionais, já que o número de sujeitos necessitando continuar seus estudos na Educação básica ainda é considerável.

Os desafios para a formação para a EJA são muitos, mas, durante o processo formativo inicial nesse componente curricular, a docente diz que sempre atenta para convidar professores e alunos que estão na docência na EJA, discutindo junto com os que estão no dia a dia na EJA.

Além de mesas redondas,

O Componente Curricular da Educação de jovens e adultos junto com o LEFREIRE fez um levantamento que foi feito em sala de aula que teve por objetivo no plano de curso da disciplina de EJA, que eu digo assim, que é preciso lançar um olhar humano para os funcionários daqui os funcionários de apoio. Por que são pessoas às vezes que não são escolarizados, são pessoas que nos servem, que varrem a sala, que fazem cafezinho, lavam o banheiro e muitas vezes a gente trata essas pessoas como se não fossem pessoas, invisíveis e a gente faz educação sem, muitas vezes, praticar a educação. Aí aquele levantamento partiu muito daquele objetivo que elas nos acolheram e pensaram e a gente realizou, foi bem interessante. (PROFESSORA 5, OUTUBRO DE 2017)

A realização desse levantamento foi relevante para saber o nível de escolarização dos terceirizados (homens e mulheres) que fazem o trabalho diário de limpeza e copa nos bastidores da universidade. Esse levantamento demonstrou o grau de escolarização desses sujeitos, assim como seus sonhos, esperanças, as motivações em voltar para a sala de aula e os motivos de seus afastamentos na idade regular do processo de escolarização (NASCIMENTO; PERNAMBUCO, 2013).

O olhar que a docente formadora desse componente curricular lançou junto com alunos e o grupo LEFREIRE foi significativo, pois fez um mapeamento desses sujeitos que colaboram com suas atividades laborais, os quais são, muitas vezes, invisíveis e pessoas que frequentam os espaços da universidade. Esses dados serviram para:

[...] pensar sobre a importância da educação de jovens e adultos e sobre a disparidade que representa estarmos na Universidade, convivendo diariamente com essas pessoas, construindo com elas laços de afeição e partilha e ignorarmos sua condição de sujeitos de quem foi subtraído o direito de conviver plenamente com o mundo da leitura e da escrita e, por

decorrência, de se apropriar do conhecimento transmitido pela escola. Especialmente por estarmos formando e nos formando como educadores. (NASCIMENTO E PERNAMBUCO, 2013, p.9)

A Professora 5 assegura ainda que: “Sempre costumo dizer na sala de aula, vocês vão realmente adquirir, se instruir melhor, em uma pós-graduação sobre a EJA que vai ser especificamente sobre a EJA”.

O Curso fornece as bases iniciais e discussões sobre esse componente, porém, é preciso buscar outras fontes de discussão, debates para fortalecer a formação, sobretudo porque o curso não tem somente esse foco de formação.

## 5. 5 POLÍTICA VOLTADA PARA A EJA NO ÂMBITO DA UERN

Nas últimas décadas, foram aprovadas declarações, acordos, leis e documentos sobre os direitos humanos à educação ao longo da vida que cobraram dos governos políticas para sua efetivação da EJA (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 198). Sabemos que os avanços foram muitos dentro do contexto da história da EJA, mas são necessárias que muitas outras etapas sejam vencidas. A exemplo disso, estão as políticas de formação para a EJA de forma inicial e continuada para os que lecionam nessa modalidade.

A Faculdade de Educação já esteve à frente de vários projetos que envolveram a alfabetização e formação de Jovens e adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado<sup>65</sup>, PROEJA<sup>66</sup>, Pedagogia da Terra<sup>67</sup>, Alfabetização Solidária<sup>68</sup>. Esses programas foram realizados com parcerias de outros órgãos, como o Governo Federal. Mas há projetos sendo gestados voltados para a EJA sem o incentivo inicial do governo. A Professora 8 menciona que:

Por estar na gestão a faculdade de Educação já foi conversado isso no departamento, no CONSAD<sup>69</sup>, que a gente precisa ter uma política da UERN na faculdade educação voltada para alfabetização de jovens e adultos porque a gente não pode estar fazendo alfabetização de jovens e adultos só quando tem um programa nacional que pega e joga dinheiro dentro da universidade para gente fazer. Acho que esse pode ser um dos maiores compromissos assumidos com formação, com trabalho a ser feito na curricularização, dentro

---

<sup>65</sup> Programa voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

<sup>66</sup> Programa Especial de Educação de Jovens e adultos – PROEJA.

<sup>67</sup> O projeto foi uma parceria entre a UERN e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para formar homens e mulheres do campo para o exercício docente.

<sup>68</sup> O programa de Alfabetização Solidária tem por objetivo de reduzir os índices de analfabetismos entre Jovens e Adultos.

<sup>69</sup> Conselho Acadêmico-Administrativo.

disso a questão da alfabetização de jovens e adultos e das crianças. (PROFESSORA 8, OUTUBRO DE 2017).

Os desafios de se ter uma política é de extrema importância para a Faculdade de Educação da UERN. É importante não se ter somente o olhar para EJA quando vem uma política governamental, uma proposta de ação permanente é imprescindível, pois, a formação dos jovens e adultos é necessária.

No tocante a uma política na UERN, a Professora 8 menciona que: “Já têm alguns projetos sendo gestados por vários professores da Faculdade de Educação, por entender a necessidade e experiências temos de sobra”. As experiências advêm dos demais programas que a UERN acampou, por meio do Curso de Pedagogia. Outro ponto elucidado pela Professora 8 é que: “o LEFREIRE hoje é o grupo que nós temos aqui de extensão de pesquisa que pode alavancar, mas ainda com a gente esse projeto”. Alguns docentes da Faculdade de Educação já vêm pensando em uma política de fortalecimento de um projeto da UERN para Educação dos jovens e adultos. Como a universidade tem sua autonomia, pode indicar uma proposta sustentável para essa modalidade.

A efetivação de uma proposta poderá dar visibilidade à educação de jovens e adultos, assim como ser um meio para pesquisa, extensão e ensino. Os docentes e os discentes da UERN juntos nessa empreitada poderão contribuir com a alfabetização dos jovens e adultos, assim como na formação dos alunos de licenciatura.

[...] apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro ainda produzem grandes contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais (BRASIL, 2009, p. 17).

Os avanços foram muitos, mas há muito para se fazer para a melhoria da formação dos docentes que atuam ou poderão atuar nessa modalidade de ensino. Assim, poderá ser reduzido ainda mais o número de analfabetos, sobretudo porque o sistema brasileiro de educação tem suas deficiências e, muitas vezes, não traz uma proposta inclusiva na escolarização dos jovens e adultos, por vezes, por falta de uma formação consistente e condizente com a realidade desses sujeitos.

A Professora 9 assegura que:

[...] à formação que eu penso que a gente pode ver é assim, inicialmente há um elemento que precisa ser considerado que é a questão política da formação, a questão política que me refiro é: Para que a gente forma? Para quem a gente forma? Isso define o tipo de formação que a gente tem, estou falando especialmente dos professores de uma formação e de uma visão de mundo idealizada que a gente lida com ela e passa para os alunos de maneira que por exemplo para mim é uma idealização a compreensão de que primeiro, forma para depois praticar. (PROFESSORA 9, MOSSORÓ OUTUBRO DE 2017).

Notamos que a observação da Professora 9 é de que há uma questão política a ser considerada na universidade que é a visão linear, além do mais por seguir uma ordem que pode ser considerada como uma formação idealizadora que primeiro forma, para depois praticar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desvelamento deste estudo investigativo, as discussões que circundam a formação inicial, em especial, do professor da EJA, ressaltamos a necessidade de repensar os moldes em que essa formação tem ocorrido, nos pautando na perspectiva freireana sobre o ato de pensar necessário ao educador progressista para a promoção de uma educação libertadora. O docente da EJA precisa entender as especificidades que envolvem o campo da educação de jovens e adultos.

Nesse contexto, apresentamos as motivações que nos conduziram neste estudo, explorando as descobertas com o objetivo de apresentar uma síntese geral das conclusões iniciais, tendo em vista que compreendemos que as informações apresentadas e as inferências realizadas trazem sempre novas questões para se discutir a formação inicial do professor da EJA.

A apresentação das considerações finais é para este momento, trazendo algumas constatações. Contudo, não são conclusões permanentes, visto que o processo formativo é contínuo e mutável, o que significa dizer que outros estudos podem trazer outras problematizações advindas dessas conclusões e a partir daí surgirem novas evidências e considerações em relação ao nosso objeto de pesquisa. Então, a discussão fica em aberto para posteriormente ser reanalisada e assim trazer novas constatações.

Este trabalho apresenta sua relevância ao investigar a formação inicial do Curso de Pedagogia da UERN para atuar na educação de Jovens e Adultos. Nessa busca, a preocupação se equipara a outras pesquisas semelhantes vistas no estudo da revisão de literatura. As quais mostram que a EJA é vista dentro das discussões do Curso como algo a cargo somente do componente curricular que é ofertado em um determinado período do Curso e que os alunos não se sentem motivados a buscarem essa área de atuação por falta de momentos formativos voltados a esse campo.

Por vezes, não percebemos que a universidade proporciona esses momentos formativos. Muitos alunos não buscam por falta de afinidade ou sem perceber/entender que esse campo é desvalorizado e que carrega ao logo da história um histórico de fracasso, que não se sabe como superar, em que não há investimento por parte das políticas públicas, aumentando os índices de analfabetos de acordo com as pesquisas.

A preocupação por este estudo surgiu durante o processo formativo da autora e pelos resultados da pesquisa PIBIC em 2012/2013<sup>70</sup>, realizada pela autora e orientadora. Tais resultados instigaram ainda mais a problematização das respostas obtidas no trabalho final da pesquisa PIBIC. Nossas buscas apresentam resultados pertinentes a uma avaliação do Curso de Pedagogia da UERN. Dessa forma, os achados nos permitem pensar e repensar a formação inicial docente do professor para a docência na educação de jovens e adultos. Mostramos que o curso oferece meios para a formação na EJA, basta que o aluno busque esses momentos formativos. Além disso, destacamos que a formação não termina ao final do curso, é preciso que a busca pela formação seja constante.

A formação docente é permanente e a formação inicial auxilia nos conhecimentos iniciais necessários à profissão do professor. Freire (1991, p. 58) afirma que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Então, a busca constante pela formação mostra que somos “inacabados” e em meio a essa busca o educador vai se constituindo, renovando seus conhecimentos para assim atender às demandas educacionais.

Quando se tem o contato com as teorias que fundamentam a formação e a atuação docente, vão se constituindo o ser educador. Percebemos na fala dos sujeitos investigados que “o Curso vive o melhor momento”, já que a formação para EJA ocorre em várias instâncias, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão. Dentro dessa visão, se faz necessário que o aluno seja instigado a buscar sua autoformação. É preciso parar com a ideia, com a repetição de que o curso não forma para a EJA. Essa ideia que o curso não forma precisa ser problematizada, assim como buscar e participar dos momentos formativos oferecidos por meio de mesas redondas, componente curricular, grupo de extensão. A própria vivência na EJA por meio dos Estágios Supervisionados obrigatórios e não obrigatórios, entre outros.

A busca pelos conhecimentos dos campos de atuação do professor é tarefa que deve ser buscada pelo aluno e não relegada ao período do componente curricular sobre a EJA. Para aprofundar seus conhecimentos nessa área, ao longo do curso são mencionadas discussões sobre a docência na EJA.

Os professores investigados notam que o processo formativo nunca foi tão próspero como se vê hoje, pois há vários indicativos positivos atualmente que não existiam

---

<sup>70</sup> Coordenado e orientado pela professora Dr<sup>a</sup>. Normândia Farias de Mesquita Medeiros, da Faculdade de Educação FE/UERN, período 2012/2013. Intitulada: Formação Inicial e os Desafios no Ensino da EJA – O Currículo de Pedagogia FE/UERN.

anteriormente, sobretudo porque antes a universidade não estava vivenciando o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão.

Observamos que há desafios a vencer, mas que muitos já foram ganhos, principalmente no sentido formativo, já que a própria faculdade vem formando também para a docência na EJA e já esteve à frente de vários projetos para a educação de jovens e adultos financiados pelo governo. Evidentemente que mesmo com tantos ganhos que o Curso adquiriu até hoje, (tendo como paralelo a formação das sujeitas investigadas) na formação e início da docência na própria faculdade “há muito o que fazer” (Professora 9). Nesse sentido, é colocado pelos sujeitos que há muito para fazer, como uma política dentro da universidade para a EJA, pensar a curricularização dentro do processo formativo dos professores de pedagogia como a alfabetização, atingindo tanto o jovem, o adulto, o idoso, com os alunos regulares.

O Curso fornece as bases iniciais para a docência na EJA, mas é preciso buscar outras fontes de discussão, debates para fortalecer a formação, porque o curso não tem somente esse foco de formação.

Os resultados apresentados nessa investigação apontam que os professores formadores têm conseguido, por meio de suas práticas e da instituição curricular, possibilitar que os seus alunos experienciem momentos formativos para a docência na EJA de forma teórica e prática, à luz das teorias que fundamentam a *práxis* do professor. No entanto, ressaltamos que os resultados positivos não invalidam a existência das lacunas existente no que concerne a formação para a EJA, diante disso, é necessário que a temática em questão seja trabalhadas e discutidas incisivamente de forma interdisciplinar em todos componentes do Curso de Pedagogia, de maneira que venha contribuir ainda mais positivamente.

Assim, almejamos que as reflexões discutidas nessa dissertação motivem o (re) pensar da formação inicial do pedagogo no âmbito do Curso de Pedagogia da UERN como uma proposta para se redimensionar a formação inicial do Curso e que a EJA faça parte do foco das discussões, haja vista, que a formação voltada para EJA não deva acontecer somente no 7º período do Curso, mas que ela perpassasse todos os períodos do Curso e que esta área de formação aos alunos do Curso de Pedagogia seja priorizada e discutida já que as Diretrizes Curriculares nacionais apontam que o Curso de Pedagogia deve formar também para a EJA. Que esta pesquisa possa contribuir significativamente para a reformulação do Currículo do Curso no que concerne a EJA, sobretudo, por ser um campo de atuação do Pedagogo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: **Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção Educação para todos; 3)

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

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARBOSA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Francly Taíssa Nunes. **A Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPA, Pará. Disponível em: <[http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/06/francy\\_taiassa\\_nunes\\_barbosa.pdf](http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/06/francy_taiassa_nunes_barbosa.pdf)>. Acesso em: 24 mai. 2017.

BASTOS, Maria De Fátima Sudré de Andrade. **A Formação Inicial do Pedagogo e os Saberes Necessários para Atuar na EJA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Mestrados Profissional - MPEJA, Universidade do Estado Da Bahia – UNEB, Salvador. Disponível em <<http://www.uneb.br/mpeja/files/2015/10/Vers%C3%A3o-final.-25-04-04.pdf>> acesso em 24 de maio de 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: Experiências Ibero-Americanas – Unesco/MEC/OEI/Sesi. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

Brasil. **Brasil Alfabetizado**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>> Acesso em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 09 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394/94. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/ CP N.1. 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº: 11. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. PARECER N.º: CNE/CP 009/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da ciência, tecnologia, inovações e comunicações – Programa Institucional de Bolsas a Iniciação Científica. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>> Acesso em: 28 dez. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. L. de O. Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Obra original publicada em 2003).

DELIZOICOV, Demétrio. **A Educação em Ciências e a Perspectiva de Paulo Freire**. In: Práticas Coletivas na Escola. PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

FARIAS, Alessandra Fonseca. **O Processo de Formação Inicial de Professores dos Anos Iniciais da EJA: Uma Análise do Curso de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Presidente Prudente, São Paulo. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134273/farias\\_af\\_me\\_prud.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134273/farias_af_me_prud.pdf?sequenc e=3&isAllowed=y)> Acesso em: 24 mai. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IRELAND, Timothy D; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. S/D.

KOSSY, Boris. **Realidades e ficções na Trama Fotográfica**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEONEL, Magaly Kelly Oliveira. **Saberes Mobilizados No Estágio Supervisionado dos anos iniciais na EJA: Narrativas de Uma Futura Educadora**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação. Mossoró/RN. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. O Profissional Professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARINHO, Zacarias. **O Educação Saberes e Práticas no Oeste Potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores experientes e o papel dos atuais projetos formativos: Formar? Titular? Profissionalizar?** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da Identidade do Docente da Educação de Jovens e Adultos: Contribuições da Prática de Ensino e da Extensão Universitária. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. *Anais...* <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4491.pdf>> acesso em 01 de junho de 2017.

NASCIMENTO, Hostina. M<sup>a</sup>. F. do. PERNAMBUCO; M. M<sup>a</sup>. C. A. **Entrelaçando Olhares: Quando O GEPEM/UFRN e o LEFREIRE/UERN se encontram em Paulo Freire.** Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/231/326>> Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade para a prática pedagógica de formação problematizadora de professores.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf)> Acesso em: 21 dez. 2017.

\_\_\_\_\_, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. O Tema e a Problematização da Realidade como Metodologia de pesquisa Participativa. IN: **Docência e Formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação.** (orgs) Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, Giovana Carla Cardoso Amorim, Hostina Maria Ferreira do Nascimento. Curitiba: CRV, 2017.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Alana Raquel Gama de. **Formação do professor no curso de Pedagogia da UERN: Um olhar sobre a organização dos conhecimentos profissionais específicos nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2013. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UERN, Mossoró. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876alana\\_raquel\\_gama\\_de\\_oliveira.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876alana_raquel_gama_de_oliveira.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2014.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de; SILVA Francisca Natália da; BEZERRA, Sonally Albino da Silva. Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular: Relato de Experiência no LEFREIRE. In: COLÓQUIO PAULO FREIRE, 8, Recife, 2013.. *Anais...* Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&src=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi0ubW07vDXAhVJct8KHUfqDqEQFgg4MAM&url=http%3A%2F%2Fcoloquio.paulofreire.org.br%2Fparticipacao%2Findex.php%2Fcoloquio%2Fviii-coloquio%2Fpaper%2Fdownload%2F349%2F360&usg=AOvVaw0F2xcMcOfmuWiHFTIDsJJ4>> Acesso em: 04 dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido, FUSARI, José Cerchi. PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em

<[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese\\_revisada\\_depois\\_da\\_defesa.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf?sequence=1)> Acesso em: 24 mai. 2017.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltran. GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: Proposta curricular – 1º segmento**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: MEC, 2001.

ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**. 13. ed. Cortez; 2011.

\_\_\_\_\_, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico**. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009. Dossiê temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>> Acesso em: 01 jun. 2018.

SANTOS, J. M. C. T.; Oliveira, S. K. V.; Costa, M. A. C.; Pereira, M. R. Leitura e pesquisa em Paulo Freire e educação popular: a experiência do LEFREIRE. In SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Paulo Freire: Teorias e práticas em educação popular – escola pública, inclusão, humanização**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SANTOS, Karina; BAQUERO, Rute. A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores da educação de jovens e adultos. In: DIEB, Messias. (Org.) **Relações saberes na escola: Os sentidos do Aprender e do Ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, Jan./abr. 2009.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. **A Metodologia da Investigação Temática: Elementos Político-Epistemológicos de uma Práxis de Pesquisa Crítico-Emancipatória**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 429 – 454 abr./jun.2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>> Acesso em: 29 mar. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

SOARES, Maria Cleoneide; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. A Formação Inicial Com o Foco na Educação de Jovens e Adultos - O Currículo de Pedagogia Da FE/UERN. In: **SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, 9, 1149 p. Trabalhos Completos. Mossoró/RN:

UERN/PROPED, 2013. *Anais...* <<https://drive.google.com/file/d/0B5EhZCjX-uj6SVZLX1YzQXVnUjQ/view>> Acesso em: 25 jun. 2017.

SOUZA, Eliude Fernanda Félix de. **Causas da evasão escolar de Jovens e Adultos na cidade de Tibau/RN**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação. Mossoró/ RN 2017.

SOUZA, M. A. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, Renata Matos Coelho De. **Os Desafios Enfrentados na Prática Pedagógica do Professor da Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação. Mossoró/RN. 2017.

TARDIF, Maurice; **Saberes Docente e Formação Profissional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

UERN. Resolução N.º 59/2013 – CONSEPE Disponível em <[http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolua%C2%A7a%C2%A3o\\_59\\_2013\\_consepe\\_cria\\_e\\_regulamenta\\_o\\_nucleo\\_docente\\_estruturante\\_nde\\_dos\\_cursos\\_de\\_gradua%C2%A7a%C2%A3o\\_da\\_universidade\\_do\\_estado\\_do\\_rio\\_grande\\_do\\_norte\\_uern.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolua%C2%A7a%C2%A3o_59_2013_consepe_cria_e_regulamenta_o_nucleo_docente_estruturante_nde_dos_cursos_de_gradua%C2%A7a%C2%A3o_da_universidade_do_estado_do_rio_grande_do_norte_uern.pdf)> Acesso em: 16 fev. 2018.

UNESCO. Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Via Imprensa. Mossoró/RN, 2012.

VARGAS, Sonia Maria de. FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=vargas+e+fantinato&oq=vargas+e+fantinato&aqs=chrome..69i57.7680j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>> Acesso em: 20 jul. 2018.

## APÊNDICE A

Instituição	Currículo do Curso de Pedagogia												
UERN	<p>É dividido por 3 núcleos de estudos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Básicos que compõem as disciplinas introdutórias, fundamentos, especialização e aplicação tecnológicos.</li> <li>- Aprofundamento e diversificação que tem por composição as disciplinas de aprofundamento, optativas, seminários temáticos, práticas pedagógicas programadas, Tcc, laboratório de monografia.</li> <li>- Integradores são as atividades voltadas para o ensino, pesquisa e extensão.</li> </ul> <p>As disciplinas especialização são as disciplinas que mencionam a EJA em seu PGCC.</p> <p>A disciplina EJA é no 7º período do Curso e acontecem depois dos estágios I e II.</p> <p>Currículo igual para turma manhã e noite.</p>												
UFRN	<p>O Currículo é estruturado da seguinte forma: Ciências da Educação e Práticas Pedagógicas; Gestão e Política Educacional; Escola, ensino-aprendizagem e práticas educativas; Pesquisa Educacional.</p> <p>A disciplina Educação de Jovens e Adultos faz parte da Ciências da Educação e Práticas Pedagógicas. E ela acontece no 4º período, antes dos estágios.</p> <p style="text-align: center;"><b>DURAÇÃO DO CURSO VESPERTINO (EM SEMESTRES)</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">MÁXIMO</th> <th style="width: 33%;">IDEAL</th> <th style="width: 33%;">MÍNIMO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">12 semestres</td> <td style="text-align: center;">8 semestres</td> <td style="text-align: center;">7 semestres</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"><b>DURAÇÃO DO CURSO NOTURNNO (EM SEMESTRES)</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">MÁXIMO</th> <th style="width: 33%;">IDEAL</th> <th style="width: 33%;">MÍNIMO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">14 semestres</td> <td style="text-align: center;">10 semestres</td> <td style="text-align: center;">9 semestres</td> </tr> </tbody> </table>	MÁXIMO	IDEAL	MÍNIMO	12 semestres	8 semestres	7 semestres	MÁXIMO	IDEAL	MÍNIMO	14 semestres	10 semestres	9 semestres
MÁXIMO	IDEAL	MÍNIMO											
12 semestres	8 semestres	7 semestres											
MÁXIMO	IDEAL	MÍNIMO											
14 semestres	10 semestres	9 semestres											

UFC	<p>O currículo é organizado da seguinte forma:</p> <p>NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS,</p> <p>NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS,</p> <p>NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES.</p> <p>A disciplina, Educação Popular e de Jovens e Adultos é do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos.</p> <p>Ela acontece no 4º período, antes dos estágios.</p> <p>O currículo se diferencia entre o vespertino e noturno com o diurno.</p>
UFAL	<p>O currículo é dividido por núcleos: I Um núcleo de estudos básicos; II – Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos III – Um núcleo de estudos integradores. E dentro dos núcleos os eixos formativos: contextual, estrutural, articulador.</p> <p>A EJA é optativa.</p>
UFS	<p>Está organizado de acordo com os núcleos de estudos.</p> <p>As disciplinas sobre EJA são optativas.</p> <p>São duas disciplinas: Educação popular 7º período e educação de jovens e adultos no 8º período.</p>
UFPI	<p>Organização curricular, estão definidas três categorias de disciplinas: obrigatórias, optativas e eletivas.</p> <p>EJA acontece no 3º semestre do Curso</p> <p>Desdobramento do currículo em áreas e disciplinas:</p> <p>ÁREAS: Fundamentos Filosóficos da Educação;</p> <p>Fundamentos Históricos da Educação;</p> <p>Fundamentos Psicológicos da Educação</p> <p>Fundamentos Sociológicos da Educação</p> <p>Fundamentos Político Administrativos da Educação</p> <p>Didática e Metodologia</p>

	<p>Currículo e Avaliação</p> <p>Estágio Supervisionado</p> <p>Áreas Conexas e Interdisciplinares</p>
UFMA	<p>O currículo se divide por eixos</p> <p>Eixo Formativo 01: Fundamentos Sócio-Históricos E Político – Culturais Da Educação. Eixo Formativo 02: Políticas E Gestão De Sistemas Educacionais, Escola E Organização Do Trabalho Pedagógico. 03: Estudos Diversificados E De Aprofundamento Em Áreas Específicas.</p> <p>A EJA é no 5º período concomitante com os estágios.</p>
UFPE	<p>Estrutura curricular: disciplinas, atividades complementares, estágio supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).</p> <p>A EJA é 9º período.</p>
UFBA	<p>As disciplinas são organizadas por núcleos de estudos básicos; núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleos de estudos integradores e atividades complementares.</p> <p>A EJA é no 5º período.</p>

## APÊNDICE B

### PLANEJAMENTO DO CÍRCULO DE CULTURA

Data prevista: 10/10/2017

Professoras: Dra. Hostina M. F. Nascimento e Dra. Normândia F. M. Medeiros

Quantidade de alunos: 21 alunos da disciplina

Coordenador: Zélia

**Unidade Temática: A formação inicial de Pedagogia para atuar na EJA**

**Objetivo:** Analisar como vem sendo desenvolvida a formação inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN voltada para a atuação na EJA

**Metodologia:**

- Iniciar com a dinâmica cantada
- Explicar o Círculo de cultura e objetivo do mesmo
- Frases dentro de uma caixa
- imagens sobre a EJA espalhadas na sala

**Materiais que lembrem a EJA para Organizar na sala**

- Banner do PIBIC
- Monografias sobre a EJA
- Livros Sobre EJA
- Imagens de Alunos da EJA
- Material didático sobre EJA

**Convidados:**

Coordenadores de Monografia: Prof. Cleonice e Elza

Professora da disciplina de EJA: Prof. Socorro Barreto

Coordenadora do Projeto de Alfabetização: Prof. Auxiliadora

Prof. Vera Abreu

**Alunos:**

Magnólia (experiência na EJA)

Rael (estágio na EJA)

Tatielly (estágio na EJA)

Socorro (experiência na EJA)

**Encerramento:** Lanche compartilhado

### **Frases**

- 1 - O processo formativo para a EJA como se constitui
- 2- A EJA nas suas aulas
- 3- A formação inicial para EJA no Curso de Pedagogia
- 3- Como é incluída o tema EJA na sua prática
- 4- Refletindo a frase de Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” qual a relação com a EJA?
- 5- Porque há pouca procura para Estágio Supervisionado na EJA e como pode ser mediado
- 6 - O que pode ser feito para haver maior procura por assuntos relacionados à EJA no curso de Pedagogia
- 7 - A EJA na sua perspectiva...
- 8 - Como o Curso de Pedagogia poderia focar mais a EJA nos componentes curriculares
- 9 - Na sua visão qual o legado formativo do Curso de Pedagogia para atuar na EJA
- 10 - Que contato você teve com a EJA e como foi?
- 11- Qual fio condutor sobre a educação de jovens e adultos do curso de pedagogia
- 12 - Reflexão sobre a formação inicial do Curso de Pedagogia para atuar na EJA
- 13 - Em suas recordações, que ações o Curso de Pedagogia tem realizados ou realizou no que se refere a EJA
- 13 - Que preocupação pode ser destacado sobre a formação para atuar na EJA no curso de pedagogia
- 14 - “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho,

intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE,1996)

15 - “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Freire (1996).

16 - “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições: um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar, não de transferir conhecimento”. (FREIRE, 1996).

17 – Refletir para transformar o mundo.

18 – Possibilidades de novas leituras.

19 – Docente na EJA, problemas e perspectivas.

20 – Que compromisso devemos ter com educação de jovens e adultos.

21 – Como vem caminhando a teoria e prática no que concerne a educação de jovens e adultos.

22 – O Curso de Pedagogia vem focando A EJA no ensino, pesquisa e extensão.

## APÊNDICE C

Caros aluno(a)s do curso de pedagogia FE/UERN solicitamos sua contribuição na coleta de dados para a pesquisa de Mestrado: **AS PERSPECTIVAS FORMATIVAS DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS/ESPECIALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA FE/UERN PARA ATUAÇÃO NA EJA**

### Questionário

- 1- Entre as disciplinas cursadas no Curso de Pedagogia, quais foram as que focaram ou discutiu a temática EJA? E quem foram os Formadores de tais disciplinas?

---



---



---

- 2- Seu tema da monografia tem algum foco/discussão sobre a EJA?

Sim ( ) Não ( ) Se sim, qual o tema? \_\_\_\_\_

---

E quem é o possível orientador \_\_\_\_\_

- 3- Já teve oportunidade de participar do Estágio Supervisionado na EJA?

Sim ( ) Em que momento? \_\_\_\_\_

---

Não ( ) Justifique. \_\_\_\_\_

---

- 4- E a docência na EJA, Já teve ou tem experiência na EJA, Explique.

Sim ( ) \_\_\_\_\_

Não ( ) \_\_\_\_\_

- 5- Tem curiosidade em saber mais sobre a EJA? Justifique.

Sim ( ) Não ( )

---

---

6- Sobre sua formação inicial em Pedagogia (FE/UERN), quais momentos obteve discussões/informações sobre a EJA? Justifique.

Somente na disciplina no 7º período ( )

Palestras ( ) \_\_\_\_\_

Aula de campo ( ) \_\_\_\_\_

Filme ( ) \_\_\_\_\_

Projetos de Pesquisas ( ) \_\_\_\_\_

Minicurso ( ) \_\_\_\_\_

Livros ( ) \_\_\_\_\_

Textos ( ) \_\_\_\_\_

Autores ( ) \_\_\_\_\_

7- Houve momentos formativos promovidos pela Faculdade de Educação que discutiu assuntos relacionados à EJA?

Sim ( ) Explique; \_\_\_\_\_

Não ( )

8- Que opinião você sugeriria para que o Curso de Pedagogia FE/UERN através das disciplinas focasse mais a temática EJA?

---

---

---

ANEXO A<sup>71</sup>

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARÁTER
<b>INTRODUTÓRIAS</b>	Introdução à Pedagogia Organização do Trabalho Acadêmico Estudos Acadêmicos Introdutórios I Estudos Acadêmicos Introdutórios II Estudos Acadêmicos Introdutórios III	Obrigatório
<b>FUNDAMENTOS</b>	Profissão Docente Antropologia e Educação Fundamentos Socio Econômicos da Educação Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Pesquisa Educacional Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Filosofia da Educação Sociologia da Educação História da Educação Brasileira	Obrigatório
<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	Política e Planejamento da Educação Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Gestão de Processos Educativos Didática Currículo Teorias Linguísticas e Alfabetização Alfabetização e Letramento Concepções e Práticas da Educação Infantil Concepções e Práticas de Educação de Jovens e Adultos Literatura e Infância Ensino de História Ensino de Geografia Ensino de Ciências Ensino de Matemática Ensino de Língua Portuguesa Ensino de Artes Corpo, Movimento e Ludicidade	Obrigatório

<sup>71</sup> Quadro retirado do projeto político pedagógico do Curso de pedagogia da UERN.

	Língua Brasileira de Sinais Educação para Diversidade Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III	
<b>APROFUNDAMENTO</b>	Prática Pedagógica Programada I Prática Pedagógica Programada II Prática Pedagógica Programada III Seminário Temático I Seminário Temático II Laboratório de Monografia Trabalho de Conclusão de Curso  *Inclui-se ainda como aprofundamento as disciplinas optativas (QUADRO 3).	Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório  Optativo
<b>APLICAÇÃO TECNOLÓGICA</b>	Tecnologias e Mediação Pedagógica	Obrigatório

ANEXO B<sup>72</sup>

<b>NÚCLEOS DE ESTUDOS</b>	<b>ABRANGÊNCIA</b>	<b>COMPOSIÇÃO</b>	<b>C/H</b>	<b>%</b>
<b>Básicos</b>	Dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira, através da literatura especializada, da reflexão e de ações críticas.	- Discip. Introdutórias - Discip. de Fundamentos - Discip. de Especialização -Discip. Apl. Tecnológicas	165 600 1.620 60	5,14 18,72 50,54 1,87
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>2.445</b>	<b>76,27</b>
<b>Aprofundamento e Diversificação</b>	Destinado às áreas de aprofundamento profissional estabelecidas na proposta.	-Discip.de aprofundamento -Discip. Optativas -Seminários Temáticos -Práticas Pedagógicas Programadas -TCC -Laboratório de Monografia	120 120 120 135 120 45	3,75 3,75 3,75 4,21 3,75 1,40
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>660</b>	<b>20,61</b>
<b>Integradores</b>	Voltado a favorecer o enriquecimento curricular.	Participação orientada em atividades que envolvem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.	100	3,12
		<b>SUB-TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>3,12</b>
		<b>TOTAL</b>	<b>3.205</b>	<b>100,00</b>

<sup>72</sup> Quadro retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de pedagogia da UERN.

## ANEXO C

### Dinâmica - DINÂMICA CANTADA

- 1- Quando pensei em ser professor, o que aconteceu?
- 2- Ao encontrar alunos com dificuldades, o que disse?
- 3- Quando um aluno me magoou, o que pensei?
- 4- Mas quando começo minha aula, qual a sensação?
- 5- Quando os alunos estão desanimados, pelos problemas do dia-a-dia, o que digo?
- 6- Como reajo às inovações?
- 7- Ser professor é?
- 8- E quando quero descobrir se estou no caminho certo...

Respostas: (cantadas pelos professores)

- 1- Os sonhos mais lindos sonhei! De quimeras mil, um castelo ergui.
- 2- Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima.
- 3- Ainda vai levar um tempo pra fechar o que feriu por dentro. É natural que seja assim, tanto pra você quanto pra mim.
- 4- Quando eu estou aqui, eu vivo este momento lindo. Olhando pra você e as mesmas emoções sentindo.
- 5- Canta, canta minha gente deixa a tristeza pra lá. Canta forte canta alto que a vida vai melhorar.
- 6- Tudo que se vê não é, igual ao que a gente viu a um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo, agora, há tanta vida lá fora. Aqui dentro sempre como uma onda no mar...
- 7- Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor s será. Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita.
- 9- Olho pro céu e vejo uma nuvem branca que vai passando, olho pra terra e vejo uma multidão que vai caminhando. Como essa nuvem branca essa gente não sabe aonde vai. Quem poderá dizer o caminho certo é você MEU PAI. Jesus Cristo, Jesus Cristo, Jesus Cristo eu estou aqui.

## ANEXO D



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG  
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)



**UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO: PEDAGOGIA**  
**PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>**

### I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

1.1. Natureza do componente: ( X )Disciplina ( )Atividades da prática2 ( )Estágio Supervisionado Obrigatório ( )Trabalho de Conclusão de Curso – TCC		
1.2. Nome do componente: Política e Planejamento na Educação		
CÓDIGO: 0301015-1	CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60H/A
Pré-Requisito:		Código:

### II – EMENTA

História das idéias políticas que orientaram ações educacionais no Brasil, voltadas para a Educação Básica. Reforma do Estado e a contribuição dos movimentos contra-hegemônicos na definição, implementação e orientação das políticas educacionais. Planos e Programas educacionais

### III – OBJETIVOS

- ✓ Analisar a globalização da economia, a reestruturação produtiva e a crise do Estado de Bem-Estar Social como condicionantes gerais para o planejamento e a implementação das políticas atuais no contexto da educação brasileira.
- ✓ Discutir as políticas educacionais e suas conseqüências para a formação dos educadores, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.
- ✓ Discutir as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho escolar, com ênfase no financiamento e na avaliação institucional.

### IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

<b>I – CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS – LEGISLAÇÃO ATUAL</b> 1.1. Globalização da economia: competitividade intercapitalista 1.2. Reestruturação produtiva: diferenças entre fordismo e toyotismo 1.3. Crise do Estado de Bem-Estar Social: o mercado como regulador das políticas educacionais. 1.4. LDB 9.394/96: seus avanços e recuos no contexto da educação básica
<b>II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</b> 2.1. Políticas de formação profissional e as expectativas do Movimento Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação. 2.2. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.
<b>III - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO</b>

Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo. 2

Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

**ESCOLAR**

4.1. Financiamento

4.2. Avaliação Institucional

**V – METODOLOGIA**

As aulas serão encaminhadas da seguinte maneira: leitura prévia dos textos básicos, aulas expositivas, debates, elaboração de resumo, seminários, painel progressivo, construção de pequenos textos.

**VI – AVALIAÇÃO**

O aluno será avaliado por meio dos trabalhos realizados em sala, seminário, participação nos debates, produção textual, pesquisa de campo e outros procedimentos que se fizerem necessários ao processo de aprendizagem.

**VII – BIBLIOGRAFIA GERAL (BÁSICA E COMPLEMENTAR)**

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In:

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, Campinas, v.23, n.80, set.2002.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

KUENZER, Acácia; CALAZANS, M. Julieta; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MACHADO, Lourdes Marcelino, FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **Descentralização do Estado e Municipalização do Ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

**VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES****Presidente da Comissão do PPC**

<sup>1</sup> Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo. 2

Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

## ANEXO E



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG  
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)  
**UNIDADE:** Faculdade de Educação  
**CURSO:** Pedagogia

PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>

## I - IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

<b>1.1 Natureza do componente:</b> ( X ) <b>Disciplina</b> ( ) <b>Atividades da prática</b> <sup>2</sup> ( ) <b>Estágio Supervisionado</b>		
<b>Obrigatório</b> ( ) <b>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</b>		
<b>1.2 Nome do componente:</b> <b>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</b>		
<b>CÓDIGO:</b> 0301071-1	<b>CRÉDITOS:</b> 04	<b>CARGA HORÁRIA:</b> 60
<b>Pré-Requisito:</b>		<b>Código:</b>

## II - EMENTA

Análise do Sistema Educacional Brasileiro, Estadual e Municipal. Dimensão Legal, Política Econômica da organização da educação básica numa perspectiva histórico-social e dos planos educacionais em todas os níveis da educação básica.

## III OBJETIVOS

**Geral – a disciplina deverá:**

Situar aspectos econômicos, políticos e sociais que permitam o entendimento da organização da educação brasileira.

**Específicos- o aluno deverá ser capaz de:**

Estabelecer relações entre a legislação, a organização e o funcionamento da Educação Básica com a realidade educacional brasileira;

Discutir a estrutura, a função e a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica;

Discutir os novos paradigmas estabelecidos para a organização da instituição escolar.

## IV - CONTEÚDO

**I Unidade**

- . Breve histórico das leis básicas da educação nacional.
- . O modelo neoliberal e os Programas Governamentais para a educação.
- . A realidade da escolarização básica no Brasil.
- . As políticas educacionais e seus reflexos na escola.

**II Unidade**

- . Organização da educação Nacional
  - A educação básica: educação Infantil, ensino Fundamental, ensino médio. A Formação dos profissionais da educação

**III Unidade**

- O Financiamento da educação no Brasil O Plano Nacional de Educação
- Os Planos: Estadual e Municipal de Educação como desdobramento do Plano Nacional de Educação O Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão pedagógico-administrativa e de conquista da autonomia escolar

<sup>1</sup> Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo. <sup>2</sup>

Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

#### V - METODOLOGIA

Aulas expositivas utilizando diversos recursos; leitura, discussão e produção de textos com base em roteiros elaborados pelo professor; trabalhos individuais e em grupos, apresentação de seminários orientados pelo professor da disciplina.

#### VI - PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação será contínua no decorrer de cada unidade e terá como base a resolução pertinente no âmbito da UERN, contemplado como instrumentos básicos: trabalhos individuais e em grupo, assiduidade, pontualidade e participação direta, crítica e reflexiva do (a) educando (a) nas atividades desenvolvidas em sala de aula e em outros espaços quando solicitado. Os critérios de avaliação serão previamente divulgados, assim como, as orientações necessárias para a sua concretização.

#### VII - REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

COSTA. Vera Lúcia Cabral Costa. *Descentralização da Educação: novas formas de Coordenação e financiamento*. 2 ed. São Paulo: Cortez.2001.

LIBÂNEO, José Carlos; *et all Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4 ed. São Paulo Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A Reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1998-2008)**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. 2010.

SAVIANE, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. 6 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP: Autores associados. 1997.

\_\_\_\_\_. Dermeval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados. 1998.

DIDONET, Vital.

#### VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

---

**Presidente da Comissão do PPC**

<sup>1</sup> Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

<sup>2</sup> Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

## ANEXO F



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG  
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)



UNIDADE: FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO CURSO: PEDAGOGIA

PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>

## IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

<b>1.1 Natureza do componente:</b> ( X ) <b>Disciplina</b> ( ) <b>Atividades da prática</b> <sup>2</sup> ( ) <b>Estágio Supervisionado Obrigatório</b> ( ) <b>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</b>		
<b>1.2 Nome do componente:</b> Didática		
<b>CÓDIGO:</b> 0301009-1	<b>CRÉDITOS:</b> 04	<b>CARGA HORÁRIA:</b>
60h <b>Pré-Requisito:</b> Psicologia da Educação II		<b>Código:</b>
0301056-1 <b>Curso:</b> Pedagogia		

## EMENTA

Conceito, divisão e objeto de estudo da Didática. O papel social da Didática no processo ensino-aprendizagem e a prática pedagógica. Planejamento de ensino, organização, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

## OBJETIVOS

- **Geral:** Contribuir para a formação inicial do professor utilizando aportes teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão do processo ensino-aprendizagem a partir de seus elementos estruturantes e o auxilie na busca de formas de intervenção no espaço educacional escolar .
- **Específicos:**
  - Compreender o objeto de estudo da didática e a sua importância no processo de formação do professor;
  - Estudar e pesquisar práticas pedagógicas em contextos educacionais em espaços escolares;
  - Compreender os conteúdos de aprendizagem e a sua gestão na relação pedagógica;
  - Construir noções sobre os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade;
  - Desenvolver conhecimentos teórico-metodológicos sobre o planejamento e seus elementos;
  - Desenvolver planos e projetos de ensino com conteúdos específicos da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA.

## CONTEÚDO

<p><b>I Unidade: ASPECTOS CONCEITUAIS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DIDÁTICA</b></p> <p>1.1. Objeto de estudo da Didática e sua importância na formação de professores</p> <p>1.2. Planejamento da ação Didática.</p> <p>1.3. Concepções de planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de planejamento</li> <li>- Funções do planejamento</li> </ul> <p>1.4. Componentes do plano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Conteúdo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia</li> <li>- Avaliação da aprendizagem</li> </ul> <p>1.5 As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdo</p> <p>1.6. As dimensões da Ecoformação e da inclusão no pensar/fazer o plano de aula</p> <p><b>II Unidade: O SABER E O FAZER A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b></p> <p>2.1. Avaliação da Aprendizagem: conceitos e instrumentos.</p> <p>2.2. Organização da Ação didática na perspectiva: interdisciplinar, transdisciplinar e da transversalidade</p> <p><b>III Unidade: A DIDÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR</b></p> <p>3.1. A organização da ação didática na Educação Básica</p> <p>3.2. A perspectiva do professor mediador: a didática em ação na educação básica</p> <p>3.3. Elaboração de projetos de ensino e planos de aula.</p>

## METODOLOGIA

Aulas expositivas, leituras e discussões de textos com base em roteiro, vídeos, trabalhos individuais e em grupos, pesquisas e observações em escolas da rede pública e privada de ensino.

## PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Constará para registro das três avaliações a participação consistente, efetiva e reflexiva dos alunos nas discussões em sala de aula e a realização das atividades individuais e em grupo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, SP: Versus editora, 2005.
- BRASIL, MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, MEE/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001
- BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva ou integração escolar?** Implicações pedagógicas como rupturas paradigmáticas. In: Ensaio Pedagógicos. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65-71.
- CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs). **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thompson, 2002.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 13-39 e p. 97- 116
- HAYDAT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 2ª ed. São Paulo. Ática, 1995.p. 95-107.

HOFFMANN, Jussara: **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre. Mediação, 2003.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CHADWICK, Clifton. **Aprender e ensinar**. 5ª ed. São Paulo: global, 2002, p. 245-262.

VASCONCELLOS, Celso. **O planejamento da atividade docente em sala de aula**. ABC Education: a revista da educação. Ano 6, Nº 51, Nov, 2005

#### OUTRAS OBSERVAÇÕES

--

Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

**Chefe do Departamento**

## ANEXO G



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**



Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page: <http://www.uern.br>  
E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)

UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO/NAESC CURSO: PEDAGOGIA

### PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>

#### I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

**1.1 Natureza do componente:** ( x ) Disciplina ( ) Atividades da prática<sup>2</sup> ( ) Estágio Supervisionado

Obrigatório ( ) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**1.2 Nome do componente:** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**CÓDIGO:** 0301060-1      **CRÉDITOS:** 04      **CARGA HORÁRIA:** 60

**Pré-Requisito:** TEORIAS LINGUÍSTICAS E ALFABETIZAÇÃO      **Código:** 0301058-1

#### EMENTA

Aspectos históricos e sociais da alfabetização. Concepções do processo de alfabetização e as práticas que são por elas orientadas. A psicogênese da língua escrita. O processo de Letramento e os letramentos. A indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento no acesso ao mundo da leitura e da escrita. O desafio de alfabetizar letrando.

#### III OBJETIVOS

##### Geral:

Discutir a relação indissociável entre alfabetização e letramento, abordando concepções e práticas que perpassam o acesso dos sujeitos ao mundo da leitura e da escrita, bem como a perspectiva do alfabetizar letrando.

##### Específicos:

- Estabelecer uma relação entre concepções de linguagem e práticas de ensino da língua materna;
- Promover a apropriação das noções de alfabetização e letramento e a compreensão de sua relação indissociável;
- Debater sobre a perspectiva do alfabetizar letrando a ser desenvolvido desde a educação infantil;
- Compreender o papel da escola de educação básica como agência de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos letramentos.

#### IV CONTEÚDO

##### Unidade I

Concepções de linguagem e práticas de ensino da língua materna.

##### Unidade II

As noções de alfabetização e letramento.

##### Unidade III

A perspectiva do alfabetizar letrando desde a educação infantil.

##### Unidade IV

A escola de educação básica como agência de desenvolvimento de letramentos.

**Unidade V** Letramento literário

## V METODOLOGIA

- Aulas expositivas;
- Preparação e apresentação de seminários;
- Realização de pesquisa envolvendo a temática da alfabetização e letramento;
- Escrita de relatório sobre a investigação.

## VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem dos discentes será realizada continuamente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, serão considerados especialmente os seguintes critérios: 1) Na dimensão atitudinal e procedimental: a capacidade de análise e o desenvolvimento lógico das ideias, a assiduidade na entrega dos trabalhos escritos, os procedimentos e atitudes (participação, cooperação, disciplina, autonomia, criatividade, expressão, autocrítica, motivação, entre outras) individuais e em grupo, a frequência do aluno e a pontualidade em sala de aula; e 2) Na dimensão conceitual: o domínio dos conteúdos estudados. Os produtos avaliativos culminarão por meio de seminários, provas individuais com consulta e de relatórios coletivos de aprendizagem. O produto final das avaliações serão relatórios descritivos e reflexivos sobre as aulas.

## VII REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46 (1), p. 79-92, 2007.
- ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. (Org). **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena de. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Min. Da Educação, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. (Didática da Alfabetização, vol. I).
- \_\_\_\_\_. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. (Didática da Alfabetização, vol. II).
- \_\_\_\_\_. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. (Didática da Alfabetização, vol. III).
- KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal – RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008.
- SANTOS, Carmi Ferraz.; MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SCILIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.  
TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1988.

### **VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES**

Algumas referências estão listadas a título de sugestão de leitura complementar e outras poderão sofrer alterações ao longo da disciplina.

**Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_**

---

**Presidente da Comissão do PPC**

1

Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo. 2

Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

## ANEXO H



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**  
 - UERN



Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page:

<http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)

UNIDADE: Faculdade de Educação

CURSO: Pedagogia

## PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR – PGCC

## IDENTIFICAÇÃO

**1.1 Natureza do componente:** ( ) Disciplina ( ) Atividades da prática<sup>2</sup> ( x ) Estágio Supervisionado Obrigatório ( ) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**1.2 Nome do componente:** Estágio Supervisionado II

Código: 0301100-1

Crédito: 11

CH: 165 h

**Pré-Requisito:** Didática e Estágio Supervisionado I

Código: 0301009-1/0301099-1

CR:04/12/

CH: 0/150 **Curso:**

Pedagogia–FE/UERN

## EMENTA

Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Projeto Pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. A avaliação mediadora no processo ensino-aprendizagem.

## OBJETIVOS

**Geral (a disciplina deverá):**

Proporcionar um espaço de vivência profissional nos anos iniciais, com base na investigação, reflexão, problematização e elaboração de projetos de intervenção nas práticas pedagógicas das escolas campos de estágio.

**Específicos (o aluno deverá ser capaz de):**

- Compreender o estágio como campo de pesquisa indispensável à formação docente.
- Conhecer as propostas curriculares para os anos iniciais na sua relação com o fazer pedagógico cotidiano.
- Diagnosticar e estudar situações problemas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, priorizando questões específicas de conhecimento.
- Planejar e executar a docência supervisionada e ações de intervenção, em parceria com a equipe pedagógica da escola campo de estágio considerando, entre outros aspectos, o processo de inclusão.
- Sistematizar, avaliar e apresentar a experiência realizada no campo de estágio.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

--

## **UNIDADE I – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

1.1. A organização do processo ensino-aprendizagem (avaliação, objetivos, seleção de conteúdos, metodologias)

1.2. O planejamento de ensino

Texto 1: Por que o estágio para quem não exerce o magistério: aprender a profissão (PIMENTA, Selma Garrido)

Texto 2: Como elaborar um plano de aula (OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton)

## **UNIDADE II – O FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO**

2.1. Sistematização do processo de observação da escola.

2.2. Planejamento do processo de regência supervisionada.

Texto 1: Caderno de registros: uma prática pesquisadora (ZACCUR, Edwiges)

## **UNIDADE III – REGÊNCIA SUPERVISIONADA**

3.1. Discussão, reflexão e retroalimentação do processo de regência no campo de estágio

Texto 1: A avaliação construtivista (MATUI, Jiron)

## **UNIDADE IV – CULMINÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO**

4.1. Elaboração e execução do projeto de intervenção.

4.2. Sistematização escrita da experiência vivenciada/ preparação do portfólio.

## **METODOLOGIA**

A disciplina será ministrada numa perspectiva teórico-prática, empregando metodologia participativa, priorizando-se o trabalho coletivo, pesquisa bibliográfica, reflexão crítica, debate através de atividades como: exposição dialogada, seminário(s), estudos de textos dirigidos, leituras individuais e coletivas, exibições de filmes, pesquisa de campo (espaço escolar e extra-escolar), produção de diário reflexivo, e outros recursos pedagógicos que dinamizem as aulas.

**As 165h/a serão distribuídas da seguinte forma: 45 horas para Orientação Presencial com professores e alunos; 20 horas de Observação; 40 de Regência Supervisionada; 20 para Planejamento do Projeto de Intervenção; 20 horas para Execução deste Projeto na escola, e 20 horas para elaboração do Portfólio.**

## **AVALIAÇÃO**

A avaliação será contínua no decorrer de cada unidade e terá como base a resolução pertinente no âmbito da UERN, contemplando como instrumentos básicos: trabalhos individuais e em grupo, assiduidade, pontualidade e participação direta, crítica e reflexiva do(a) educando(a) nas atividades desenvolvidas em sala de aula e no campo de estágio, assim distribuídas:

1ª avaliação: planejamento e apresentação de modelos de planos de aula

2ª avaliação: prática de intervenção na escola campo de estágio/ projetos de intervenção.(Regência)

3ª avaliação: Portfólio da experiência de estágio.

## **BIBLIOGRAFIA**

OLIVEIRA, João Batista Araújo. CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. 5 ed. São Paulo: Global, 2002.(p. 245-262) Texto: Como elaborar um plano de aula.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZACCUR, Edwiges. Cadernos de Registros: uma prática pesquisadora. In: Cultura, Memória e Currículo.

## **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (volumes de 1 a10). Brasília, MEC/SEF, 1997.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

#### OUTRAS OBSERVAÇÕES

**COMENTÁRIO:** Esta disciplina tem como eixo articulador a relação teoria-prática a partir das investigações sobre as realidades educativas, pedagógicas e os conteúdos ministrados nas disciplinas do currículo do curso de Pedagogia. Pretende-se que, no estágio, os discentes assumam a prática profissional como um momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática pedagógica, respondendo às situações de incerteza e indefinições emergentes. A identificação do espaço escolar como lócus de diversidades de valores, posturas, saberes, aprendizagens, é condição essencial para a construção de didáticas coerentes com as demandas de aprendizagens de crianças e adultos inseridos nesses espaços. Assim, o estágio abre várias possibilidades para a elaboração de planos de trabalho – Planejamento e ação didática – que contribuem com a formação do professor reflexivo e com as reais necessidades de aprendizagem evidenciada em cada realidade.

Aprovado pelo Departamento em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Chefe do Departamento de Educação

1

Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

2

Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

## ANEXO I



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page:  
<http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)  
UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO: PEDAGOGIA  
 PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>

**I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR**

**1.1 Natureza do componente:** ( x )Disciplina ( )Atividades da prática<sup>2</sup> ( )Estágio Supervisionado  
 Obrigatório ( )Trabalho de Conclusão de Curso – TCC  
**1.2 Nome do componente:** Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos  
**CÓDIGO: 0301069.1** **CRÉDITOS: 04** **CARGA HORÁRIA: 60**  
**Pré-Requisito:** **Código: Curso:**  
**Pedagogia** **Período: 7º**

**EMENTA**

O sujeito participante da Educação de Jovens e Adultos na sociedade. Aspectos históricos da EJA como instrumento de inclusão e seus pressupostos teórico-metodológicos. A especificidade das práticas educativas com jovens e adultos, considerando-se a orientação metodológica da relação dialética, teoria-prática e da pesquisa-ação. A apropriação de saberes escolares e cidadania.

**COMENTÁRIO:** A disciplina possibilitará uma reflexão acadêmica sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando que a formação do(a) educador(a) deve ser comprometida com a educação inclusiva, buscando compreender o(a) estudante da Educação de Jovens e Adultos como um sujeito com saberes próprios da cultura e que, numa relação participativa e dialética, seus conhecimentos e experiências devem ser ampliados. Favorecendo o exercício de sua cidadania na sociedade contemporânea. Portanto, partirá de concepções e estratégias educativas que favoreçam a reflexão e questionamentos através da pesquisa-ação.

**III OBJETIVOS****1-Geral:**

-Compreender a especificidade das práticas pedagógicas na educação de Jovens e Adultos, o processo histórico na sociedade brasileira e as concepções e experiências de formação do educando e do educador.

**2-Específicos:**

- analisar concepções e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos e o papel do educando e do educador nos processos de ensinar e aprender,
- Identificar os saberes de experiência, vida e cultura dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e potencializá-los como mediadores na ampliação de seus conhecimentos e novas aprendizagens.
- Conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: as políticas públicas, educacionais e as experiências didático-pedagógicas.
- Discutir as perspectivas teórico-metodológicas e os aspectos legais que orientam a EJA na contemporaneidade.
- Refletir a Educação de Jovens e Adultos no contexto da escola pública: concepções didáticas e práticas escolares dos educadores e educandos.

#### IV CONTEÚDO

**UNIDADE I – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:** Concepções e

Práticas:

- 1- Processo Histórico da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira.
2. Jovens e Adultos como sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.
3. Aspectos legais que orientam a EJA na contemporaneidade

**UNIDADE II – PERSPECTIVAS E ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA EJA.**

- 1 -Por que Educação de Jovens e Adultos?
- 2 - As contribuições da pedagogia de Paulo Freire, da psicogênese de Emília Ferreira e da psicologia de Vygotsky.
- 3 - O processo de alfabetização e a formação continuada de jovens e adultos.

**UNIDADE III- PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EJA.**

- 1 - A formação do educador da EJA: novos conceitos, novas terminologias.
- 2 - O Planejamento na Educação de Jovens e Adultos.
- 3 - As Práticas Escolares

#### V METODOLOGIA

O curso se desenvolverá a partir da inter-relação professor-aluno, da leitura, análise e produção de textos, das discussões em grupos de estudo e individuais, da exposição de filmes, documentários. Entrevistas, pesquisa-ação e seminários, priorizando o permanente processo de produção intelectual.

#### VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Serão observados os seguintes aspectos: participação oral nas aulas expositivas e compromisso nas atividades grupais e individuais, nos seminários de estudo e pesquisa. Trabalho escrito com estrutura e organização segundo as normas da ABNT e fundamentação teórico-metodológica.

#### VII REFERÊNCIAS

- BREZINSKI, Íria.** LDB dez anos depois: **reinterpretação de diversos olhares.** São Paulo: Cortez 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues.** **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O que é o Método Paulo Freire.** São Paulo, Brasiliense, 1981.
- COSTA, Marisa Vorraber (org).** **Educação Popular Hoje.** São Paulo. Loyla. 1998
- DIEB, Messias. (org.)** **Relações e Saberes na Escola: Os sentidos do aprender e do ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FÁVERO, Osmar e Ireland Timothy Denis, (orgs.),** **Educação como Exercício de Diversidade.** Coleção Educação para todos. Brasília: 2007.
- FREIRE, Paulo.** **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo; Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997 – Coleção Questões de Nossa Época
- JOSSO, Marie Cristine.** Experiências de Vida e Formação. Tradição José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOURA, Tânia.** **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.
- NÓVOA, Antonio.** **Vidas de Professores.** 2º Ed. Portugal: Porto 1995.
- PAIVA, Ivanilda P.** **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo, Loyola, 1987.

**RIBEIRO, Vera Maria Manzagão. Proposta Curricular de Jovens e Adultos: 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, 1997.**

\_\_\_\_\_. **Módulo Integrado I, Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos, CNI**

- SESI. Universidade de Brasília – UNESCO.

**REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

**SOUSA, João Francisco de A. A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(fia) o nosso saber.** Educação de Jovens e Adultos. Recife: Bagaço, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular de UFPE. 1999.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo.** Recife: NUPED, 2000

**VÓVIO, Claudia Lemos e Ireland Timothy Denis, (orgs.), Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos.** Coleção Educação para todos, Brasília: 2008.

#### VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

--

Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

_____ <b>Chefe do Departamento de Educação</b>
---

## ANEXO J

Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, S/N – Costa e Silva –  
 Mossoró – RN – CEP: 59.633-010 – Caixa Postal 70 – Telefones: (84) 3315-2205 – FAX:  
 (84) 3315-2203  
 PROGRAMA GERAL DE DISCIPLINA – PGD  
 PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR

### I. IDENTIFICAÇÃO

**Disciplina: Educação Popular: Perspectivas Freireanas – Código:**

**Créditos:** 04 - Carga Horária: 60 h/a

**Curso:** Pedagogia

**Período:**

**Turnos:** Matutino/Noturno

Semestre Letivo: 2017.2

**Professor@s:** Hostina Maria Ferreira do Nascimento e Sandro Soares de Souza

### II - EMENTA

Fundamentos da Educação Popular: relações com a história e a filosofia. Conceitos de Educação Popular. A Educação Popular e a Escola Pública: possibilidades da escola cidadã com Freire e Gadotti. As relações entre educação popular, trabalho, cultura, subjetividade e ideologia. Paulo Freire, a construção de uma metodologia dialógica e a formação de professores. Relação entre as teorias da educação com as práticas educativas populares desenvolvidas na região.

### III – OBJETIVOS

Conhecer experiências de educação popular;

Conceituar educação popular;

Compreender princípios freireanos de educação popular;

Compreender possíveis relações entre a educação popular e a escola pública e movimentos sociais.

### IV – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Experiências de educação popular

UNIDADE II – Conceitos de educação popular

UNIDADE III – Princípios freireanos de educação popular

UNIDADE IV – A escola pública e movimentos sociais como espaços de educação popular

### V - METODOLOGIA

A partir dos saberes dos participantes, a disciplina trará à discussão o conteúdo programático na perspectiva da elaboração coletiva do conhecimento.

**VI – AVALIAÇÃO**

A avaliação processual considerará a frequência, a assiduidade e a pontualidade na participação das atividades.

**VII – BIBLIOGRAFIA**

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 20ª Ed. 1992.  
\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra. 7ª Ed. 1983.

Prof. Dr. Sandro Soares de Souza

Prof. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento

## ANEXO L

Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG  
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)  
**UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC1**

### I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

**1.1 Natureza do componente:** (  )Disciplina ( )Atividades da prática2 ( )Estágio Supervisionado

**Obrigatório** ( )Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**1.2 Nome do componente:** Monografia

**CÓDIGO: 0301077– 1 CRÉDITOS: 08 CARGA HORÁRIA: 120**

**Pré-Requisito:** Laboratório de Monografia

**Código: 0301906-1**

**Curso: Pedagogia Período: 8º Turno: Matutino/noturno Ano/Semestre:**

**Professor (a):**

### II EMENTA

O trabalho de conclusão de curso realizado através de pesquisa individual em temáticas relativas à área de educação e do Curso de Pedagogia que discuta e reflita a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares.

### III OBJETIVOS

- Refletir sobre as etapas de um trabalho monográfico;
- Discutir sobre as temáticas apresentadas para a realização da monografia;
- Informar as normas do TCC no Curso de Pedagogia;
- Desenvolver discussões acerca dos procedimentos metodológicos para a construção da monografia.
- Apresentar as normas gerais exigidas pela UERN num TCC
- Organizar cronograma de orientações com alunos e orientadores;
- Organizar e acompanhar todo o processo de defesa das monografias.

### IV CONTEÚDO

#### **Unidade I: Sobre o trabalho monográfico**

- o que é;
- etapas a cumprir;
- o projeto de pesquisa.

#### **Unidade II: Normas do TCC no Curso de Pedagogia**

- Normas gerais da construção do TCC;
- Normas da UERN sobre o TCC
- A ABNT

#### **Unidade III: A construção da monografia e sua apresentação**

- Cronograma de orientações

- Apresentação e discussão dos resultados junto ao orientador;
- Apresentação oral do trabalho final junto à banca examinadora

## V METODOLOGIA

Aulas expositivas, reflexões, leitura e interpretação de textos, apresentação oral dos trabalhos concluídos.

## VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apresentação oral do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) junto à banca examinadora que irá avaliar o trabalho escrito e emitirá um parecer final escrito em ata, de acordo com as normas exigidas no Curso de Pedagogia, com data previamente estabelecida.

## VII REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A Bússola do escrever**. Florianópolis: UFSC, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos I**. Belo Horizonte: DP&A, 2001.  
\_\_\_\_\_. **Caminhos investigativos II**. Belo Horizonte: DP&A, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 19ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

SEVERINO, Antônio José. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

ZAGO, Nadir ; CARVALHO, Marília P. de; VILELA, Rita A. T.(orgs). **Itinerários de pesquisa**. Belo Horizonte: DP&A, 2003.

**Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_**

\_\_\_\_\_  
**Professor(a):**

\_\_\_\_\_  
**Chefe do Departamento de Educação**

1 Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010).

Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

2 Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.

## ANEXO M

Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN**  
 Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG  
 Home Page: <http://www.uern.br> E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)  
 UNIDADE: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 CURSO: PEDAGOGIA  
**PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sub>1</sub>**

### I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR

**1.1 Natureza do componente:** ( X )Disciplina ( )Atividades da prática<sup>2</sup> ( )Estágio Supervisionado  
**Obrigatório ( )Trabalho de Conclusão de Curso – TCC**

**1.2 Nome do componente:** Laboratório de monografia

**CÓDIGO:** 0301906-1 **CRÉDITOS:** 03 **CARGA HORÁRIA:** 45h

**Pré-Requisito:** xxxx **Código:** xxxx

**Curso:** Pedagogia **Período:** 7º

### II EMENTA

Pesquisa Educacional. Socialização de Estudos e pesquisas. Troca de experiências. Etapas de um Projeto de Pesquisa. Projeto de monografia.

### III OBJETIVOS

- Geral: Elaborar projeto de monografia considerando as normas da ABNT.
- Específicos:
  - Delimitar objeto de estudo para a elaboração de um trabalho monográfico;
  - Aproximar o objeto de estudo das linhas das pesquisas desenvolvidas nos grupos de Pesquisas da Faculdade de Educação da UERN;
  - Iniciar o processo de definição do referencial teórico-metodológico para a elaboração do trabalho monográfico;
  - Sistematizar e apresentar o projeto de monografia.

### IV CONTEÚDO

1. Monografia científica: conceitos básicos;
2. Manual de trabalho de conclusão de curso da UERN;
3. Pesquisa: conceitos, procedimentos e tipologias;
4. A lógica de construção de um projeto de pesquisa no campo educacional

### V METODOLOGIA

Aulas expositivas, leituras de textos, discussões em grupo (debate), construção do projeto de monografia, a

partir dos seguintes procedimentos:

1. Narrativas, orais e escritas, das experiências vivenciadas no decorrer do curso;
2. Discussão das temáticas emergentes das experiências vividas aproximando-as das contemporâneas necessidades formativas requeridas ao Pedagogo;
3. Apresentar os objetos de estudo, as linhas dos grupos de pesquisa e os docentes membros, articulando com o material elaborado pelos alunos;
4. Apresentar as etapas de um projeto de pesquisa;
5. Socialização da versão inicial do projeto de pesquisa;
6. Recebimento do projeto de pesquisa

## VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo dos estudantes será mediante participação reflexiva e pertinente durante as aulas, individual e em grupo, qualidade e empenho na produção relativa ao seu Projeto de Monografia. O conceito final do laboratório de monografia se pautará nos seguintes aspectos: frequência, pontualidade, cumprimento das etapas definidas no cronograma, coerência entre as atividades apresentadas e os objetivos propostos.

## VII REFERÊNCIAS

- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2010.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A lógica de construção de um projeto de pesquisa no campo educacional**. Trilhas, Belém, ano 04, n.1, p. 105-108, Jul. 2004.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos Santos; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias Científicas**: TCC- dissertação-tese. São Paulo: Avercamp, 2005.

## COMPLEMENTAR

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALVES, Nilda. **Formação de professores pensar e fazer**. SP: cortês, 2002
- ARANHA, M. L. de A.. MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. Rev. São Paulo: Moderna, 2003.
- BECKER, Howards. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- FAZENDA, Ivani C. A . **Reflexões Metodológicas sobre a tese**: interdisciplinaridade – um Projeto em parceria. In:\_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa educacional. 5º ed. São Paulo: Cortez, 1999 (biblioteca da educação, Série I, Escola; V. 11).
- \_\_\_\_\_. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus,1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade Marconi. **Fundamentos da metodologia científica**. SP: Atlas, 2001.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

## VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Chefe do Departamento de Educação**

<sup>1</sup> Art. 53. O PGCC é o documento que explicita o papel de cada componente curricular no contexto geral da formação proposta no projeto pedagógico de curso, e define a ação pedagógica do professor e do discente. (RCG (Resolução nº 05/2010 – CONSEPE – 10/02/2010). Art. 54. Parágrafo único – É obrigatória a entrega até o término do semestre precedente, do PGCC pelo professor, para aprovação pela Comissão de Projeto Pedagógico de Curso, bem como para a apresentação, discussão e disponibilização aos alunos no primeiro dia de aula do semestre letivo.

<sup>2</sup> Art. 28. Parágrafo único – Essas atividades são específicas dos cursos de licenciatura no atendimento às DCN de Formação de Professores.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN** 

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG Home Page: <http://www.uern.br>

E-mail: [proeg@uern.br](mailto:proeg@uern.br)

UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO: PEDAGOGIA

**PROGRAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR- PGCC<sup>1</sup>**

**I IDENTIFICAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR**

**1.1 Natureza do componente:** ( ) Disciplina ( ) Atividades da prática<sup>2</sup> ( x ) Estágio Supervisionado  
 Obrigatório ( ) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

**1.2 Nome do componente:** Estágio Supervisionado III

**CÓDIGO:** 0301101-1

**CRÉDITOS:** 11

**CARGA HORÁRIA:** 165h

**Pré-Requisito:** Estágio Supervisionado II Código: 0301100-1

**Curso:** Pedagogia **Período:** 7º

**II EMENTA**

Aportes teórico-práticos para a atuação supervisionada dos futuros pedagogos. Atuação na gestão dos processos educativos. Atuação nos espaços escolares.

**III OBJETIVOS**

**Geral:**

- Ampliar a experiência profissional do formando através da investigação/inserção em espaços já vivenciados em estágios anteriores ou em outros espaços de atuação do pedagogo, aprofundando e ou ressignificando conceitos e práticas inerentes ao trabalho pedagógico;

**Específicos:**

- Estudar a teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global;
- Identificar os papéis desempenhados pelos pedagogos nas instituições em que demandam o trabalho pedagógico;
- Perceber a importância do pedagogo como mediador e organizador de situações de aprendizagem em espaços escolares e não escolares;
- Elaborar e desenvolver, quando for o caso, ações de intervenção que contribuam com a condição de pensar/fazer o trabalho pedagógico na escola.

**IV CONTEÚDO**

**UNIDADE I – O PEDAGOGO NA GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.**

1.1. O perfil do pedagogo no contexto atual;

1.2. Desafios e perspectivas de ação nos espaços educativos

*Texto 1: O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. LIBANEO, Jose Carlos. Pedagogia e pedagogos, para que?*

*Texto 2: Retomada dos artigos realizados na PPP III.*

**UNIDADE II – PLANEJAMENTO E AÇÃO EDUCATIVA**

2.1. Investigar a atuação do pedagogo no campo de estágio

- 2.2. Programas e projetos para a prática pedagógica;
- 2.3. Projeto de intervenção no campo de estágio;
- 2.4. Organização e planejamento do plano de ação para atuar no estágio.

*Texto 1: O pedagogo do trabalho: perfil profissional e saberes necessários para a atuação. Raquel Quirino e João Bosco Laudares.*

*Texto 2: O espaço não-escolar: profissionalização e a formação do pedagogo. Suzete Terezinha Orzechowski.*

### **UNIDADE III – INVESTIGAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CAMPO DE ESTAGIO**

4.1. Identificar e refletir sobre problemas a partir da vivência no estágio; 4.2.4.2.

Diagnóstico da realidade de estágio

#### **V METODOLOGIA**

A disciplina será ministrada numa perspectiva teórica-prática, empregando metodologia participativa, priorizando-se o trabalho coletivo, pesquisa bibliográfica, reflexão crítica, debate através de atividades como: exposição dialogada, seminário(s), estudos de textos dirigidos, leituras individuais e coletivas, exposições de filmes, pesquisa de campo (espaço escolar e extra-escolar) e outros recursos pedagógicos que dinamizem as aulas.

#### **VI PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

- **Carga horária distribuída por atividade: espaços escolares**
- Orientações/discussões teórico- metodológicas: 45h
- Retorno a escola, com foco na continuidade do trabalho já realizado anteriormente, para identificação/atualização da situação diagnosticada -20h;
- Elaboração de plano de trabalho – 25h;
- Desenvolvimento do plano de trabalho – 50h;
- Registro e sistematização da experiência - 20h;
- Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido – 5h-

#### **atividade: espaços não escolares**

Orientações / discussões teórico-metodológicas: 45 h

- Observação direta: 20 h
- Planejamento e apresentação do plano de trabalho: 25h- Aplicação do planejamento 50 h.
- Registro e sistematização da experiência 20h
- Avaliação e apresentação do plano de trabalho desenvolvido, junto aos estudantes, professores orientadores da UERN e professores colaboradores do campo de estágio. 5 h

#### **VII REFERÊNCIAS**

A avaliação será contínua no decorrer de cada unidade e terá como base a resolução pertinente no âmbito da UERN, contemplando como instrumentos básicos: trabalhos individuais e em grupo, assiduidade, pontualidade e participação direta, crítica e reflexiva do(a) educando(a) nas atividades desenvolvidas em sala de aula e no campo de estágio, assim distribuídas:

1ª avaliação: planejamento e apresentação da proposta de intervenção.

2ª avaliação: prática de intervenção no espaço campo de estágio.

3ª avaliação: relatório analítico

BRASIL, Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Anos Iniciais**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. 5ª ed. São Paulo: Global, 2002, p. 245-262. (Texto “ Como elaborar um plano de aula”).

PIMENTA, Selma Garrido. Lima, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, Jose Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORZECZOWSKI, Suzete Terezinha. III Simpósio Internacional, VI Fórum Nacional EDUCAÇÃO. Universidade Literária do Brasil.

QUIRINO, Raquel e LAUDARES, João Bosco. O pedagogo do trabalho: perfil profissional e saberes necessários para a atuação. **Revista tecnologia e sociedade.**

#### VIII OUTRAS OBSERVAÇÕES

--

Aprovado pela Comissão do PPC em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

_____ <b>Chefe do Departamento de Educação</b>
---