

Cadernos de estágio

O fazer docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA): relato de experiência no Estágio Supervisionado II

Kayane Pinho ¹

Informações

1 kayaneotnemicsan@gmail.com

Como citar este texto

PINHO, Kayane. O fazer docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA): relato de experiência no Estágio Supervisionado II. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 2, 2026. DOI: [10.21680/2763-6488.2026v8n2ID43813](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2026v8n2ID43813).



Introdução

Este relato apresenta a experiência de regência desenvolvida durante o Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe, realizado no Colégio Estadual Armino Guarani, localizado no município de São Cristóvão/SE, no ano de 2024, em uma turma do 2º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio. A vivência contribuiu significativamente para a formação docente, uma vez que o estágio se configura como etapa fundamental no processo formativo das licenciaturas, ao possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso e sua aplicação no contexto da prática pedagógica. Nesse sentido, trata-se de uma experiência formativa importante que permite ao discente problematizar e ressignificar saberes. Essa experiência evidencia, portanto, a indissociabilidade entre teoria e prática como elemento central na formação do(a) futuro(a) professor(a), conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No contexto da EJA, a prática docente demanda uma sensibilidade pedagógica maior, tendo em vista que os estudantes são sujeitos atravessados por trajetórias escolares interrompidas, inserção precoce e contínua no mundo do trabalho, além de múltiplas responsabilidades sociais e familiares que incidem diretamente sobre suas experiências educativas. Como aponta Miguel Arroyo (2005),

esses sujeitos são marcados por trajetórias atravessadas por desigualdades sociais e econômicas, assim como por expectativas de transformação de suas condições de vida por meio da educação. Ao retornarem à escola, trazem consigo experiências de trabalho, saberes construídos no cotidiano e o desejo de reconhecimento e emancipação. Sob essa ótica, a prática docente exige o reconhecimento de suas identidades, o que envolve suas origens, os percursos traçados até o momento, assim como os contextos sociais diversos. Consoante às observações de Arroyo,

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação (Arroyo, 2017, p. 23).

Em vista disso, o presente relato tem como objetivo refletir sobre a prática docente na Educação de Jovens e Adultos a partir das experiências de observação, planejamento e regência, considerando, sobretudo, a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas existentes frente às especificidades desse público.

Nesse percurso, desde o contato inicial com a escola e com a turma, buscou-se compreender a dinâmica do ambiente escolar, o perfil dos aprendizes e as condições estruturais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Esse trajeto inicial demonstrou,

portanto, que a prática docente ultrapassa o domínio de conteúdos e exige uma leitura sensível das relações ali estabelecidas e dos limites institucionais do ambiente escolar. Busca-se, assim, analisar os desafios, as possibilidades e os aprendizados construídos ao longo do estágio, articulando as vivências em sala de aula com contribuições teóricas da área da educação. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa fundamentada nos registros do diário de estágio, que devem ser considerados como importantes instrumentos de reflexão sobre a prática docente.

Aporte teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a prática docente

3

A discussão sobre a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige, inicialmente, a compreensão da escola como um espaço organizado intencionalmente para a formação humana. Como proposto por José Carlos Libâneo (2004), a organização e a gestão escolar

tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores etc. – são determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos alunos (Libâneo, 2004, p. 22).

Devem orientar o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a escola deve articular

seus objetivos, conteúdos e métodos de forma coerente com a realidade dos alunos, o que, no contexto da EJA, implica considerar as singularidades dos sujeitos na construção de práticas educativas mais eficientes.

Nessa direção, a EJA se configura como um campo que ultrapassa a mera oferta de escolarização tardia, assumindo um caráter político e social. Miguel Arroyo (2005) compreende a educação de jovens e adultos como um direito historicamente negado a determinados grupos sociais, sendo, portanto, responsabilidade do poder público garantir o acesso, a permanência e o sucesso desses sujeitos na escola. O autor enfatiza que os estudantes da EJA são marcados por “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem.” (Arroyo, 2005, p. 24), mas também por resistências e saberes construídos em suas vivências, o que exige uma educação comprometida com o reconhecimento dessas experiências e com a promoção da justiça social.

Nesse debate, é fundamental considerar as contribuições de Maria Clara Di Pierro (2005), ao apontar que essa modalidade de ensino da Educação Básica passou por um processo de transição de paradigmas. Inicialmente, tinha um forte caráter assistencialista com foco na alfabetização e certificação dos estu-

dantes. Mas, com o fim da ditadura civil-militar brasileira e a redemocratização, o ambiente político-cultural “contribuiu para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo” (Pierro, 2005, p. 1118) e; possibilitou a retomada das contribuições dos movimentos de educação e cultura popular, passando a desenvolver práticas mais inovadoras de alfabetização e escolarização desse público. Assim sendo, a autora destaca que as políticas públicas voltadas à EJA foram atravessadas por disputas entre diferentes projetos de sociedade, o que resultou em avanços, mas também em permanências de desigualdades estruturais no acesso e na manutenção dos estudantes no ambiente escolar. Torna-se evidente, portanto, que a efetivação desse direito não depende apenas do acesso formal à escola, mas da construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que dialoguem com as características desses educandos.

Dessa forma, percebe-se que a EJA se constitui como um campo atravessado por dimensões históricas, políticas e pedagógicas que exigem das instituições de ensino e do trabalho docente uma postura comprometida com a realidade dos sujeitos que a compõem. A articulação entre as contribuições de Libâneo (2004), Arroyo (2005; 2017) e Pierro (2005) evidencia que a aplicabilidade desse direito constitucional e fundamental passa pela superação de práticas compensatórias

que objetivem a construção de ações educativas que reconheçam suas trajetórias, saberes e particularidades a fim de contribuir para uma educação mais justa e inclusiva.

O fazer e o aprender no cotidiano do estágio

Antes de apresentar a experiência, cabe situar o contexto do estágio. O Estágio Supervisionado, enquanto componente essencial da formação docente, constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, onde o licenciando se insere no cotidiano escolar para colocar em prática “suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais” (Libâneo, 2004, p. 25). Nesse processo, a docência é compreendida como uma prática intelectual, crítica e reflexiva, construída a partir da ação e da reflexão sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, por meio de atividades de observação, planejamento e regência, o estágio permite o contato direto com a realidade da sala de aula e na medida em que se conhece

as condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola, o professor estará capacitado a tirar proveito das condições já existentes e aprimorá-las, ou transformar ou criar outras pela sua iniciativa e iniciativa dos demais membros da escola (Libâneo, 2004, p. 26).

Nessa conjuntura, a experiência teve início em 24 de maio de 2024, em uma turma composta por cerca de 32 alunos

5

da EJA. Sob a supervisão da professora regente, foi possível compreender, desde o início, que a prática docente nesse contexto exigia o afastamento de um ensino puramente conteudista e a aproximação dos conteúdos à realidade dos estudantes. Entretanto, a experiência foi atravessada por diversos desafios como o desinteresse dos alunos, baixa participação nas dinâmicas promovidas, dificuldades estruturais da escola como a ausência de livros didáticos, a precariedade das salas e a falta de recursos tecnológicos a fim de promover o engajamento dos estudantes e tornar o ensino mais dinâmico e inclusivo. Esses elementos impactaram constantemente a prática pedagógica, destacando a complexidade do fazer docente nesse cenário e exigindo constantes ajustes, assim como a adoção de uma postura mais atenta às condições de ensino e aprendizagem.

No contexto da prática docente desenvolvida em sala de aula, foram enfrentados desafios relacionados à organização e mediação dos conteúdos históricos como Iluminismo e Revolução Industrial, por exemplo. Diante da ausência de material didático para estudantes da EJA na escola, optou-se, em conjunto com a professora regente, pela produção de apostilas próprias, com linguagem adaptada ao perfil dos aprendizes, considerando seus diferentes níveis de letramento. Contudo, a recepção dos alunos ao material apresentado não foi positiva, sendo frequentes os comentá-

rios sobre a extensão dos textos, ainda que os alunos estivessem cientes da importância desse material como recurso didático. Logo, essa reação demonstrou a necessidade de repensar as estratégias de ensino adotadas. Como alternativa, manteve-se a apostila como suporte, mas passou-se a articulá-la com métodos mais interativos, como a proposição de perguntas norteadoras, momentos de diálogo coletivo e pequenas atividades orais em sala, buscando, assim, tornar os conteúdos mais acessíveis, sem abrir mão do rigor conceitual. Essa proposta evidenciou, portanto, a importância de diversificar as metodologias aplicadas em consonância com as condições estruturais de aprendizagem desses alunos.

Outro aspecto marcante foi a dificuldade dos estudantes em atividades discursivas. Durante as avaliações, muitos optaram por não responder questões subjetivas, mesmo demonstrando algum domínio do conteúdo. Tal situação pode ser compreendida à luz das lacunas no processo de alfabetização e letramento desses sujeitos, o que impacta diretamente sua relação com a escrita.

Nesse sentido, a postura avaliativa adotada buscou equilibrar a flexibilidade necessária ao contexto da EJA com a manutenção do rigor formativo, valorizando a compreensão das ideias nas respostas sem desconsiderar a importância da correção gramatical. Sendo assim, os aspectos linguísticos foram trabalhados de forma orientadora, com

intervenções pontuais e comentários que visavam contribuir para o desenvolvimento da escrita dos sujeitos, sem que tais dificuldades se tornassem, isoladamente, determinantes para a atribuição de nota.

A partir dessa experiência, torna-se claro que a docência na EJA exige mais do que a aplicação de conteúdos previamente elaborados, demandando do(a) professor(a) uma postura mais consciente no que se refere às deficiências do ambiente escolar. Os desafios encontrados, longe de representarem apenas obstáculos, configuraram-se como elementos importantes para a formação enquanto educadora e que impulsionaram a construção de novas alternativas de ensino. Assim sendo, o estágio contribuiu, sobretudo, para a compreensão de que o magistério se constrói no diálogo com a realidade dos aprendizes e isso reafirma o compromisso com uma prática educativa mais inclusiva, significativa e atrelada ao contexto social.

Considerações finais

Diante do exposto, a prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos possibilitou compreender os desafios e as potencialidades que atravessam a experiência nessa modalidade de ensino. A relação entre os referenciais teóricos e a vivência em sala de aula permitiu entender que o processo de ensino-aprendizagem na EJA exige a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis que estejam

de acordo com as condições reais dos estudantes, assim como comprometida com a construção de estratégias que favoreçam a participação e uma aprendizagem eficiente. Sendo assim, a vivência no Estágio Supervisionado II reafirmou a importância da reflexão constante sobre a prática, entendendo-a como elemento fundamental para o aprimoramento da ação docente. Por fim, a experiência vivenciada fortalece o compromisso com uma prática educativa mais crítica, inclusiva e socialmente referenciada que busque atender às necessidades reais dos aprendizes e aos desafios contemporâneos da educação pública.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIERRO, Maria Clara di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Acesso em: 25 mar. 2026.