

# ESTÁGIO-INTERVENÇÃO E CONEXÕES TEMÁTICAS NA EJA(I): LICÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA TRANSVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neilton da Silva  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Centro de Formação de Professores  
neilton@ufrb.edu.br

## Resumo

Objetivou-se neste artigo apresentar os resultados de uma experiência de intervenções orientadas pela transversalidade, realizadas por estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA(I), em escolas e no Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) do município de Amargosa-BA. Para fundamentação deste estudo, buscou-se o aparato legal que embasa a formação de professores e as contribuições de vários autores como Fazenda (1991), Freire (1980, 1996), Aranha (1999), Haddad e Di Pierro (2000), Madalena Freire (2003, 2009), Pimenta e Lima (2004), Demo (2005), Ventura (2008), Gallo (2011) entre outros, que subsidiaram o entendimento do conceito de transversalidade e da função social do estágio na EJA(I), mediado pela pesquisa, como elemento articulador da formação de professores para atuação nesta modalidade. Conclui-se, pois, que os estagiários, apesar do esforço e dos resultados significativos alcançados, tiveram dificuldades em trabalhar a transversalidade nas ações educativas junto aos alunos trabalhadores em processo de alfabetização. Percebeu-se, ainda, que as fragilidades se expressaram na prática pedagógica dada a insegurança de alguns estagiários no tocante ao trabalho pedagógico a partir de temas geradores e suas conexões com o cotidiano dos alunos e suas expectativas de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estágio na EJA(I). Transversalidade. Pesquisa. Intervenção. Formação de professores.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS PARA COMEÇO DE CONVERSA

A Educação Básica no Brasil, na transição dos séculos XX para o XXI foi marcada por contornos paradoxais (CURY, 2002), cuja complexidade tem refletido diretamente na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA(I).

O debate sobre a educação de todas as idades assume posturas e adesões diversificadas, especialmente pelas dificuldades de compreensão acerca do público alvo da modalidade de educação destinada a jovens e adultos, tal como se evidencia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a qual não faz menção aos idosos, talvez pelo entendimento de que a categoria esteja contemplada entre os adultos. Por assim dizer, as tensões e assimetrias da modalidade EJA(I) têm rebatimentos na formação de

professores, a qual encontra no estágio um momento oportuno para que os licenciandos vivenciem a diversidade anunciada, e com ela, preparem-se para se tornar verdadeiramente profissionais da educação.

O estágio como atividade prática e investigativa constante na formação de professores, seja na EJA(I), seja nos níveis da Educação Básica, favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2004; BARREIRO, GEBRAN, 2006), e visa o fortalecimento dos aspectos histórico-culturais, político-social, técnico-pedagógico e epistemológico, próprios da ação docente. Seus contornos orientam o sistema de mediação da formação para a cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica por parte do educando, independente de sua faixa etária.

Apoiado na ação educativa focada na pesquisa (DEMO, 2005), o estágio possibilita a leitura da realidade e o entendimento dos discursos mudos situados no ambiente social onde as relações de aprendizagem estabelecem entre o professor, os jovens, adultos e idosos das turmas da EJA(I) e o cotidiano de suas vidas. Tem-se aí, um espaço legítimo para a transversalidade.

A adesão da transversalidade no currículo das escolas brasileiras impõe ao professor e aos licenciandos em vias de formação o desafio de tratar dos temas transversais, a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (PCN, 1998, GÓMEZ, 2009); de modo a valorizar a complexidade da vida dos sujeitos que ensinam e aprendem.

O trabalho apoiado em temas transversais proporciona a busca de uma educação para a vida, por meio da qual sejam formados cidadãos envolvidos com a realidade da qual são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos. Assim sendo, de que maneira o estágio curricular orientado pela transversalidade contribui no processo de formação de professores que atuam(rão) na EJA(I)?

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E TRANSVERSALIDADE: UM DESAFIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA(I) se constitui um campo de práticas e reflexões que se orientam a partir de perspectivas diferenciadas e processos formativos os mais diversos (profissional, político, comunitário etc) que extrapolam o ambiente escolar, que ganhou corpo nos anos de 1940, constituindo-se um dos temas a ser tratado pela política educacional (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A assunção da sigla EJA(I) refere-se ao fato de que, em nossos estudos, temos considerado a diversidade de cada sujeito, a qual se expressa na questão social, econômica, biológica, psicológica, cultural e educacional, especialmente do ponto de vista dos processos cognitivos que estão implicados no ensinar e no aprender por parte destes públicos-alvo, o que nos leva a perceber que as particularidades do “ser jovem”, do “ser adulto” e do “ser idoso” precisam ser aludidas na ação educativa (SILVA, 2011).

A trajetória da modalidade, na visão de Haddad e Di Pierro (2000), juntamente com a exposição didática de Ventura (2008), se deu a partir de quatro momentos distintos, que podem ser assim resumidos: 1) realização de campanhas de alfabetização, por iniciativa oficial, nas décadas de 1940-50 e a ampliação das estruturas de formação profissional por via do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); 2) alusão a projetos e experiências de movimento populares, antes do golpe civil-militar, e ações de alfabetização empreendidas por Paulo Freire, na primeira fase do Movimento de Educação de Base (MEB), nos marcos de 1960; 3) existência de movimentos de educação implementados a partir da ditadura civil-militar, de programas como Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, ao longo dos anos de 1970-80, além da preparação de mão de obra; e 4) experiências evidenciadas no processo de redemocratização da sociedade brasileira, com destaques para o Programa Alfabetização Solidária (PAS), ocorridas nas décadas de 1980-90, e o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor), no limiar dos anos 2000.

Das épocas mencionadas até a aurora do século vigente, muitas lutas foram travadas e os avanços percebidos nos levam a refletir sobre o quanto precisamos caminhar em direção da superação das barreiras que impedem o avanço qualitativo em termos do ensino, infraestrutura, financiamento e formação de professores, vale dizer da conquista de um lugar de respeito para a modalidade.

A formação de professores para a EJA(I) tem sido desafiada pela diversidade e especificidades dos sujeitos que estudam na modalidade, o que supõe a compreensão das diferentes visões de mundo que permeiam a ação educativa voltada a esse público (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Afinal, na modalidade não “se ensina a”, mas “se ensina e se aprende com” os sujeitos de diferentes memórias, lugares, histórias de vida e expectativas de aprendizagem (FREIRE, 1980; 1996).

É oportuno lembrar que os sujeitos da modalidade EJA(I) tem pressa para aprenderem e aplicarem os conhecimentos construídos, pois para eles já perderam tempo demais sem ler e sem escrever a própria experiência com as próprias mãos e visão. Portanto, o alcance da transversalidade e sua vinculação com a EJA(I) necessita de reflexividades e coerência no

processo de ensinagem, já que envolve tempos, lugares, sentidos, sujeitos, valores, cultura, áreas de conhecimento, temas geradores (FREIRE, 1980) e os demais fundamentos educacionais de modo que seja capaz de dar conta da dinâmica de aprendizagem que é própria dos alunos da modalidade, cujos atores estão imensos nas situações de desigualdade, quicá vulneráveis social e economicamente.

À luz dos estudos de Gallo (2011 *apud* GATTARI, 1985) a transversalidade surge relacionada a questões do contexto institucional. Porém, a noção tem sido incorporada à educação na tentativa de romper a lógica verticalizada e hierarquizada do saber. Seu exercício compreenderia a mobilidade “entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis” (GALLO, 2011, p. 10-11).

Costumeiramente o debate sobre a transversalidade suscita a discussão sobre a interdisciplinaridade, muito referida na educação brasileira, mas nem sempre compreendida em sua finalidade. Todavia, essa articulação nos exige cuidados tendo em vista a ausência de consensos entre estes termos, principalmente em função dos equívocos gestados na compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1988), documento oficial que as sugerem (BOVO, 2004; GÓMEZ, 2009).

Os PCN (1998), ao tentarem diferenciar a interdisciplinaridade da transversalidade, inferem que a primeira defende o rompimento da fronteira entre as disciplinas, primando pela troca e a reciprocidade entre os saberes das áreas do conhecimento; enquanto que a segunda incita a possibilidade de se estabelecer, nas práticas educativas, a articulação entre os conhecimentos teóricos sistematizados com as questões da vida social e suas possibilidades de transformação.

No dizer de Yus (1998, p. 17), os temas transversais são entendidos como

um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.

Para Gallo (2011, p. 11) “o acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as “gavetas” seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas”. Destarte, o desafio da transversalidade na formação de professores da EJA(I) justifica-se pela superação da fragmentação histórica dos saberes, dando lugar ao respeito as diferenças e ao livre trânsito destes.

### **3 O ESTÁGIO-INTERVENÇÃO E O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA(I)**

A observação, o registro e a reflexão são elos indivisíveis que servem como meios de apropriação da trajetória de vida e da formação profissional do professor em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (FREIRE, 2003, 2007). Baseado nisso, o professor da EJA(I) tem condições de captar os ecos da realidade, tratá-los, refleti sobre eles e ajudar a construir conhecimentos de valor social por sua produção de/com/por pessoas dotadas de saberes e experiências de vida (FREIRE, 1996; TARDIF, 2008) que nutrem suas formações e ampliam seus olhares.

Pelo exposto, o estágio é nutrido pelos elos apontados com vistas à formação de um professor consciente da sua função e papel sociais, bem como serve de pano de fundo para a dinâmica entre a teoria e a prática. Afinal, a reflexão contribui para a construção do sujeito, o registro, ao obrigar a pensar, ajuda a romper o próprio horizonte à medida que se distancia para refletir e avaliar o próprio fazer.

Visto por esse vértice, entende-se o professor da EJA(I) como um sujeito de transformação.

Por isto mesmo sua ação tem que ser pensada, refletida para que não caia no praticismo nem no "bomberismo pedagógico". Esta ação pensante, onde prática, teoria e consciência são gestadas é de fundamental importância em seu processo de formação. Contudo, não é todo educador que tem apropriado seus desejos, seu fazer, seu pensamento na construção consciente de sua prática e teoria (FREIRE, 2007, s. p.).

De acordo com a LDBEN nº. 9.394/96, Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, temos os seguintes:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (...)

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

**Art. 65.** A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

O Art. 82 da LDBEN (9.394/96) menciona que as instituições de ensino superior estabelecerão as diretrizes norteadoras da prática de estágio, cujo parágrafo único adverte que este não poderá caracterizar "vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de

estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer CNE/CP 21/2001, o estágio supõe uma relação pedagógica desenvolvida entre alguém que já se tornou profissional e um aluno estagiário, o qual terá a oportunidade de efetivar o processo ensino-aprendizagem supervisionado pelo profissional mais experiente, até o momento de sua formação.

A Resolução CNE/CPn° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, o estágio curricular poderá ser realizado em caráter obrigatório e não obrigatório e realizar-se-á ao longo do curso, visando a experiência profissional, a ampliação e o fortalecimento da ética e das competências necessárias à formação docente; com duração de 400 horas, distribuídas conforme Projeto Pedagógico do curso, podendo acontecer em ambientes escolares e não-escolares, nos diversos níveis de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) e nas modalidades de ensino da Educação Básica, a exemplo da EJA(I).

O estágio faz parte do processo de formação, seja ela em nível técnico ou tecnológico, no âmbito da licenciatura ou do bacharelado. Para Fazenda (1991, p. 22)

estágio é um processo de apreensão da realidade concreta que se dá através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar (...) saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção.

À luz de Pimenta e Lima (2004), o estágio é o estudo reflexivo e crítico da prática por meio da qual se pretende construir conhecimento ancorado na ação pensante. Desta forma, o estágio pauta-se no ato intencional, inacabado e de constante transformação, uma vez que contribui para a promoção do sujeito em formação ampliando sua visão e desejo de mudança.

A ação docente nessa perspectiva vislumbra

a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade(PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Em termos conceituais, a práxis significa compreender a união dialética da teoria e da prática. É dizer, pois, que

toda ação humana é sempre carregada de ingredientes teóricos (explicações, justificativas, intenções, previsões etc.) e é dizer também que toda teoria nada

mais é que a expressão de ações humanas já realizadas ou por realizar (ARANHA, 1999, p. 03).

O estágio supervisionado para as licenciaturas compreende o espaço-tempo da teoria e da prática, corporificado na execução de atividades reflexivas e pedagógicas preconizadas no seio da formação acadêmica. Resulta, pois, na “convergência de experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência, mediada pelas relações sociais historicamente situadas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.102).

A realização do estágio durante muito tempo se fazia de maneira fragmentada, já que se pautava na estanqueidade da observação, co-participação e participação (PIMENTA; LIMA, 2004). Todavia, esses momentos de formação não podem ser vistos de maneira desarticulada do movimento de ação-reflexão-ação peculiar ao ofício docente (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, opta-se por uma concepção de estágio para a modalidade EJA(I) que extrapola a visão minimalista que o enquadra como atividade protocolar e não de formação potencial, a qual, por meio da pesquisa, busca construir um arcabouço reflexivo de saberes e experiências a partir do levantamento de informações relativas ao cotidiano da sala de aula e dos sujeitos envolvidos, as quais norteiam o ato educativo (DEMO, 2005). Essa investigação serve para o estagiário pensar as intervenções de maneira personalizada já que parte das demandas evidenciadas pelos atores sociais (professor e alunos) inqueridos.

#### **4 CONEXÕES TEMÁTICAS NO ESTÁGIO NA EJAI: UMA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP/UFRB**

O Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que iniciou suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em outubro de 2006, está localizado no Município de Amargosa-BA, parte da região econômica do Recôncavo Sul da Bahia que compreende vinte e três municípios, na fronteira entre o Litoral e o Semi-Árido, há uma distância de aproximadamente 235 Km de Salvador, Capital do Estado. O município sedia a 29ª. Região Administrativa do Estado da Bahia, o que lhe permite abrigar a 29ª. Diretoria Regional de Educação – DIREC 29 – que reúne e organiza a educação de outros dez municípios pertencentes ao Vale do Jiquiriçá, no âmbito do governo estadual.

Discorrendo sobre a política de EJA do município de Amargosa-BA podemos dizer que ainda está em construção, enquanto que a estadual encontra-se melhor estruturada. A sistematização da modalidade nos diferentes contextos acontece da seguinte forma: 1) no

município, a modalidade acontece nos níveis I, II, III e IV; e 2) no estado, a modalidade se organiza em três tempos formativos (TF: I, II e III), sendo que o primeiro possui 3 eixos, o segundo tempo formativo, com 2 eixos; e o terceiro tempo formativo, com 2 eixos.

A experiência aqui privilegiada, que envolveu 26 alunos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, do noturno, no primeiro semestre letivo de 2011, se deu em 03 escolas municipais e o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) em, aproximadamente 08 turmas (correspondente a 08 grupos de estagiários), enquadradas no I e II níveis da modalidade, no município. O perfil destas turmas era de alunos com diferentes idades, a minoria jovem (15 a 23 anos), grande parte adultos (até 59 anos) e uma parcela acentuada de idosos (acima de 60 anos) no processo alfabetizador. Alguns alunos já sabiam ler textos simples e escrever seus nomes, outros eram analfabetos totais.

Baseado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, o estágio se realizou ao longo de todos os semestres em vários componentes curriculares, sendo o da modalidade EJA(I), realizado no sétimo semestre do curso, com carga horária de 34 horas.

A metodologia de realização do estágio se deu por via leituras e debate em sala de aula sobre o conceito e a função social do estágio e sua relação com a formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004). A próxima fase foi a observação das escolas/turmas pelos estagiários, seguindo para aplicação do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista), mediante o qual seriam levantadas as demandas evidenciadas pelos regentes e alunos da modalidade EJA(I). Com base nas informações colhidas os estagiários escreveram os projetos de intervenção, embasados em diferentes temas-geradores, eixos e subeixos temáticos baseados na proposta curricular orientada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

As intervenções desenvolvidas abordaram a matemática do cotidiano (etnomatemática), leitura e escrita, e conscientização humana a partir da educação. A categoria trabalho foi fundante em todas as discussões promovidas. Outros temas tratados dos projetos de intervenção foram: história de vida, ludopragmática, trabalho e consumo, saúde e qualidade de vida, meio ambiente, sustentabilidade, ética, cidadania, pluralidade cultural, desenvolvimento local e social, relações comerciais, turismo, vida e obra de Cândido Portinari, memória e patrimônio municipal, inclusão digital, diversidade(s), direitos humanos, relações de poder e desigualdades sociais, gênero, conscientização de si, liberdade e relações humanas.



Após a aplicação do projeto, foi feito um painel para socialização das experiências de estágio, no qual os grupos de estagiários avaliaram suas atuações no campo. Por fim, cada estagiário, ainda que tenha realizado o estágio em grupos de até três colegas, fizeram seus relatórios individuais, apresentando o histórico e a caracterização do campo de estágio, referencial teórico com os temas trabalhados, reflexão triangulada acerca das experiências vividas e sentidas. Derradeiramente, as considerações finais, nas quais cada um fez um desfecho, com inferências e sinais propositivos que serviriam de orientação para os regentes das turmas estagiadas.

Em razão dos temas trabalhados nos projetos de intervenção os estagiários apresentaram, inicialmente, muitas dificuldades no tocante as conexões temáticas e as articulações pautadas na leitura de mundo dos alunos da modalidade EJA(I), nas turmas onde o estágio se realizava. De acordo com os estagiários, trabalhar com temas geradores, ancorados na transversalidade, mostra-se complexo pela cultura da fragmentação gestada a muito na Educação brasileira.

A avaliação procedida pelos estagiários, regentes e alunos da modalidade foi muito positiva segundo relatos dos sujeitos, e foi marcado por sistemas de troca alicerçados na dialogia entre os partícipes e de relações afetivas, já que esta é uma característica do público-alvo da EJA(I). Os estagiários mencionaram que aprenderam satisfatoriamente e, notadamente, foi possível fazer uma ponte entre a teoria e a prática (ARANHA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004) e disseram que levarão a experiência para as suas vidas profissionais, tendo a maioria deles deixado claro que atuariam como professores da modalidade.

Uma ação que causou uma repercussão importante foi a realização do “Baile de Todas as Idades”. O evento aconteceu no dia 13 de junho de 2011, caracterizado como uma atividade de extensão através do estágio, cujo propósito foi proporcionar a interação entre alunos, professores, estagiários da EJA(I) e convidados, bem como refletir sobre a importância da educação como direito e instrumento de libertação que visa a conscientização humana à todas as idades (FREIRE, 1980).

Enquanto devolutiva ao campo, os estagiários, juntamente com o professor do componente Prática Reflexiva na EJA, ministraram um mini-curso para os professores, com o objetivo de discutir sobre determinados aspectos teóricos e práticos que legitimam a atuação docente dos professores que atuam na modalidade, visando o aprimoramento profissional e o discernimento deles sobre a complexidade do ato educativo nesse campo temático.

Os pontos negativos registrados pelos estagiários foram: o fato dos alunos residirem em localidades distantes e terem que pegar o transporte para voltarem para zona rural, algumas vezes não foi possível desenvolverem as atividades de intervenção propostas para cada dia. A questão da carga-horária restrita de estágio também foi criticada pelos estagiários, regentes e alunos, os quais mencionaram que quando “a aula estava ficando boa, acabava”.

Os estagiários apontaram ainda que, infelizmente existiam professores regentes que não entendem da modalidade, bem como utilizam práticas infantilizadas, muitas vezes replicando atividades que haviam aplicado junto às crianças e adolescente dos anos iniciais do Ensino Fundamental do diurno, cujas atividades, quase sempre não tinham relação com a realidade dos jovens, adultos e idosos, na sua grande maioria, trabalhadores. Ainda nesse viés, os estagiários e professores enfrentaram dificuldades do ponto de vista da inexistência de recursos materiais e meios de ensino de que necessitaram para a ministração das aulas.

Em síntese, trabalhar com diferentes temas e seus desdobramentos, ainda é um desafio a ser desvelado, pois os educadores ainda estão acostumados a trabalhar com as disciplinas história, geografia, matemática, língua portuguesa ente outras, uma a cada dia.

## **5 DERRADEIRAS PALAVRAS**

A experiência de estágio curricular na EJA(I) no moldes da intervenção, desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no município de Amargosa-BA tem se pautado no entendimento do estágio como ação investigativa-reflexiva-teórica-prática necessária à formação dos profissionais da educação que poderão trabalhar na Educação Básica e nas modalidades de ensino, como é o caso da EJA(I).

Por ser uma prática implicada na docência, de caráter obrigatório, o estágio aproxima o licenciando do seu possível futuro campo de atuação profissional, possibilita o conhecimento dos sujeitos com os quais poderá ensinar e aprender e de suas experiências de vida e, conseqüentemente, prepara o profissional para os desafios político-pedagógicos que os aguardam.

Em razão do exposto tem-se um desafio importante no que tange a formação de educadores que atuam(rão) na modalidade, tanto pelas especificidades a ela inerentes, quanto pela fragilidade das ações educativas destinadas ao público-alvo da EJA(I).

A tentativa de trabalhar a transversalidade a partir dos temas geradores aludidos pelos estagiários durante as intervenções, após as entrevistas realizadas com alunos e professores-

regentes da EJA(I) para suscitar as demandas, bem como propiciou aos licenciandos enxergarem os desafios de trabalhar nessa perspectiva. Os estagiários evidenciaram ainda que a compreensão das histórias de vida é incomparável e lhes serve como lição a motivação dos alunos com diferentes propósitos, afinal, a maior vontade deles é driblar a ignorância e construir-se cidadãos.

Para finalizar, o sucesso das aprendizagens de jovens, adultos e idosos depende também do reconhecimento da ignorância dos docentes e dos licenciandos no tocante a complexidade do processo de ensino ancorado na transversalidade, sobretudo da humildade em reconhecer os saberes não teorizados dos alunos, os quais precisam ser utilizados como pano de fundo de toda e qualquer prática de ensino que vislumbra a libertação, a conscientização, a autonomia e a aprendizagem que sirva de alicerce aos alunos para que tenham condições de atuarem crítica e criativamente no/sobre o mundo.

## **REFERÊNCIAS**

ARANHA, M. L. **A história da educação**. São Paulo: Moderna, 1999.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutúgua** – revista acadêmica multidisciplinar. Quadrimestral, n. 07, ago., set., out., nov., 2004, Maringá, Paraná, Brasil, INSS 1519.6178.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27.894, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos** – apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 21/2001. Brasília, DF, maio de 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, mai., jun., jul., ago, 2000, nº 14.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, M. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. 3. ed. Série Seminários. Espaço Pedagógico, 2003.

\_\_\_\_\_. **O papel do registro na formação do educador**. Disponível em <<http://espacopedagogico.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=11875&from=list>>. Publicado eletronicamente em 09 de março de 2007. Acesso em 07/10/2010.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** – Tradução de Kátia de Melo e Silva – revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral – 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Petrópolis. Vozes, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. Disponível em <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>>. Acesso em 17, novembro de 2011.

GÓMEZ, M. V. A transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 48/3 – 25 de enero de 2009 (ISSN: 1681-5653).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SILVA, N. Andragogia e gerontologia social: novos ingredientes para o debate sobre a educação de todas as idades. **III Semana de Educação de Jovens e Adultos** – Educação ao Longo da Vida: planejamento de ensino, violência e idoso 2011 – ISSN 2236-3408.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2014**. Cruz Almas, BA, dez., 2009.

VENTURA, J. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2008.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.