ISSN: 2358-8829

QUANDO O PLANEJAMENTO ENCONTRA A REALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Ana Beatriz Barbosa Alves [1]
Amanda Guimarães de Macedo [2]
Iara Francisca Araújo Cavalcanti [3]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um lugar importante no cenário educacional brasileiro. Reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria (Brasil, 1996, art. 37), a EJA materializa o compromisso do Estado com um direito historicamente negado a amplas parcelas da população. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destacam suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, compreendendo essa modalidade não como uma simples reposição da escolaridade interrompida, mas como um espaço de reconhecimento da igualdade de direitos e de promoção da aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2000).

Os sujeitos que frequentam as salas de aula da EJA, em sua maioria, carregam trajetórias marcadas pelo trabalho precoce, pela interrupção dos estudos e por experiências escolares de fracasso e exclusão. Como observa Arroyo (2017), esses jovens e adultos chegam geralmente à escola à noite depois de longas jornadas de trabalho, trazendo consigo saberes, expectativas e cansaços que não cabem nos modelos escolares pensados para a infância e a adolescência. Atender a esse público demanda, portanto, práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades e comprometidas com a inclusão e a permanência escolar.

[1] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ana.beatriz.barbosa@aluno.uepb.edu.br;
[2] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, amanda.guimaraes.macedo@aluno.uepb.edu.br;
[3] Professora orientadora: Doutora em Linguística, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, iaracavalcanti@servidor.uepb.edu.br.

ISSN: 2358-8829

É nesse contexto que se insere o estágio supervisionado, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura. Não se limita a uma simples etapa de aplicação de conteúdos aprendidos na universidade, pelo contrário, o estágio é um campo de conhecimento e espaço de reflexão sobre o trabalho docente (Pimenta; Lima, 2004), no qual o professor em formação se confronta com os desafios reais da sala de aula e começa a construir sua identidade profissional. Quando realizado na EJA, esse confronto ganha outros contornos, visto que exige do estagiário a capacidade de rever, a todo momento, aquilo que havia previsto.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as ações docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos, analisando as relações entre o trabalho docente planificado e o trabalho docente realizado (Machado, 2009), de modo a evidenciar os desafios vivenciados no processo de ensino e aprendizagem e suas contribuições para a construção da identidade profissional docente. A experiência relatada foi vivenciada no âmbito do componente Estágio Supervisionado em Linguagens no Ensino Fundamental do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em uma turma de EJA de uma escola pública da rede municipal de Campina Grande – PB.

A relevância desta reflexão reside no fato de que a distância entre o que se planeja e o que efetivamente acontece em sala de aula costuma ser vivida pelo professor iniciante como falha pessoal, quando, na verdade, constitui uma dimensão comum ao trabalho docente.

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de observações realizadas durante o período de regência, dos registros de planejamento e da análise das atividades desenvolvidas em sala de aula. A fundamentação teórica articula a perspectiva do trabalho docente proposta por Machado (2009), a concepção de educação dialógica e emancipadora de Paulo Freire (1987; 1996) e as reflexões de Antônio Nóvoa (1992) acerca da formação reflexiva e da constituição da identidade docente.

As análises indicam que o trabalho planificado precisou ser continuamente reconfigurado diante das condições concretas da turma, e que essas reconfigurações, não representaram abandono do planejamento, mas foram momentos privilegiados de decisão pedagógica e de escuta dos alunos. Conclui-se que a análise do trabalho docente

ISSN: 2358-8829

planificado e realizado contribui para a formação de professores mais reflexivos, conscientes das complexidades que envolvem o processo educativo na EJA e do papel social da escola na promoção da inclusão e da cidadania.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, uma vez que busca descrever e refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do trabalho prescrito ao realizado. Essa modalidade de pesquisa possibilita apresentar as experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das atividades, considerando as interações, os desafios, as percepções e as aprendizagens construídas no decorrer da prática.

A experiência foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Campina Grande – PB, no turno noturno, em uma turma de EJA correspondente ao ciclo I. A turma contava com 25 alunos matriculados, dos quais, em média, 15 frequentavam regularmente as aulas, com idades entre 18 e 70 anos. A regência foi realizada em dupla pelas estagiárias, sob acompanhamento da professora regente da turma e orientação da professora supervisora da universidade, ao longo de oito encontros, entre os meses de setembro e outubro de 2025.

Os dados foram constituídos a partir de três fontes: (a) o planejamento elaborado pelas estagiárias antes da regência, composto por plano de aula / sequência didática / projeto, que corresponde ao que Machado (2009) denomina trabalho planificado; (b) os registros produzidos durante e após cada aula, em diário / relatórios de regência / anotações, que documentam o trabalho efetivamente realizado; e (c) as produções e atividades desenvolvidas pelos alunos em sala.

O procedimento de análise consistiu na reflexão acerca da experiência desenvolvida no espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando o paradigma entre o trabalho prescrito, planificado e realizado em sala de aula, considerando os desafios enfrentados e as estratégias de superação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de atuação docente em turmas de EJA apresenta especificidades que

ISSN: 2358-8829

diferenciam do ensino regular, uma vez que os contextos e trajetórias escolares dos estudantes são distintos. Enquanto, em geral, os alunos de ensino regular percorrem o processo de forma contínua, sem interrupções significativas, os alunos da EJA, são majoritariamente composto por jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiverem acesso ou permanência na escolarização no tempo previsto, apresentando, inclusive histórico de evasão escolar e muitas dificuldades de aprendizagem. Embora tais características possam ser observadas também no ensino regular, na EJA, se manifestam com maior frequência e intensidade.

Nesse contexto, a experiência de ministrar aulas em uma turma de Jovens e Adultos, foi um processo desafiador. Ainda na etapa de planejamento, surgiram diversos questionamentos e desafios, sobretudo em razão da grande pluralidade da turma, composta por estudantes com faixas etárias, identidades e contextos socioculturais diferentes. Tal diversidade refletiu-se especialmente, na dificultosa escolha do material didático adequado para ser utilizado.

Com isso, a sequência didática (SD) surge como um modelo significativo para a organização e escolha dos conteúdos e abordagens necessárias para a sala de aula. O processo de planejamento é essencial para o trabalho docente, é a partir dele que se alcança resultados positivos.

Pensando nisso, o trabalho apoia-se como referencial teórico a partir de estudos que se ancoram no trabalho docente como Machado (2009); na educação dialógica e emancipadora Paulo Freire (1987; 1996) e as reflexões de Antônio Nóvoa (1992) acerca da formação reflexiva e da constituição da identidade docente.

A EJA e a educação como prática dialógica

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta muitos estigmas de uma sociedade limitada. As trajetórias vivenciadas pelos estudantes são, por vezes, associadas ao fracasso ou à ausência de conhecimentos. Entretanto, enxergar a sala de aula como ponto de partida para a oportunidade de resgate da cidadania, pode ser a ponte para um ensino que deixa de lado a mera transmissão de conteúdos para um lugar de valorização e acontecimento.

Assim, o ensino na EJA deve ser pensado de forma dialógica, isso significa compreender que o processo de aprendizagem não deve se limitar à transmissão de

conhecimentos pelo professor, mas precisa considerar as experiências, os saberes e as vivências que os estudantes trazem consigo.

Paulo Freire (1987) nos mostra que a educação quando atingida com humanização pode ser um caminho para a ação e reflexão sobre o mundo, levando o homem a realmente pensar com criticidade e transformá-lo em verdadeiro cidadão, como afirmado a seguir

> A educação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo. (Freire, 1987, p. 67)

Logo, pensar em uma educação dialógica é fazer com que os alunos tenham oportunidades de terem vozes em sala de aula, compartilhando suas experiências e aprendendo a partir delas. Para isso, os mediadores dessa educação precisam estar abertos às novas metodologias ofertadas, ajudando os alunos a construírem pontes que perpassam a vida.

Para isso, é necessário, dentro do trabalho docente, o planejamento pedagógico, que constitui uma etapa fundamental da prática educativa, pois permite ao professor organizar seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Mesmo que, por vezes, esse planejamento não seja posto integralmente na aula, uma vez que, a dinâmica da turma não é singular.

Pensando nisso, o estágio, aqui relatado, teve como planejamento inicial uma Sequência Didática, que segundo Nunes (2019), começou a ser incorporada nos textos oficiais da educação nacional em 1980, em vários países, principalmente na França. Com ela, o professor passa a obter mais domínio do conhecimento dos alunos, incluindo o conhecimento adquirido a partir das vivências fora da escola.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a sequência didática tem um papel ainda mais relevante, a partir dela o mediador entende o ritmo de aprendizagem dos alunos, respeitando a realidade social, cultural e profissional de cada aluno. Com isso, o professor pode alterar e modificar de acordo com as necessidades da turma, tendo em vista que o trabalho planificado nem sempre entra em acordo com o realizado.

ISSN: 2358-8829

O trabalho docente: do prescrito ao realizado

Para analisar a experiência do estágio, adota-se a perspectiva do trabalho docente desenvolvido por Anna Rachel Machado. Nessa perspectiva, o ensino é compreendido como um trabalho, isto é, uma atividade situada, que mobiliza o professor em sua totalidade (física, cognitiva, afetiva e linguística) e que se realiza em interação com outros sujeitos, com artefatos e com prescrições de diferentes instâncias (Machado, 2009).

Nesse sentido, Machado (2009) distingue diferentes dimensões do trabalho do professor. O trabalho prescrito corresponde às orientações produzidas por instâncias externas ao professor, como documentos oficiais, currículos e diretrizes, que dizem o que deve ser feito. O trabalho planificado refere-se aos planejamentos elaborados pelo próprio professor, nos quais ele reinterpreta as prescrições e antecipa as ações que pretende desenvolver. O trabalho realizado, por sua vez, diz respeito ao que efetivamente acontece em sala de aula. Há ainda o trabalho representado ou interpretado, presente nos textos produzidos pelos próprios trabalhadores ou por outros sobre sua atividade.

Um aspecto central dessa abordagem é o reconhecimento de que a distância entre o planificado e o realizado não é um defeito a ser eliminado, mas uma característica constitutiva de todo trabalho. Nenhum planejamento é capaz de antecipar integralmente a situação real, e é justamente nesse intervalo que o trabalhador precisa tomar decisões, mobilizar recursos e criar soluções. Analisar esse intervalo, portanto, permite compreender o que o professor faz quando não consegue fazer exatamente o que havia previsto, dimensão frequentemente invisível nas descrições idealizadas da docência.

Estágio supervisionado, reflexão e identidade docente

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuíram de forma significativa para a nossa formação, enquanto professoras estagiárias, possibilitando a articulação entre teoria e prática e a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem. A inserção no contexto real da sala de aula permitiu

ISSN: 2358-8829

compreender, de maneira concreta, os desafios, as potencialidades e as especificidades dessa modalidade de ensino.

Ao longo das atividades desenvolvidas, foi possível perceber que a prática docente exige não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também a capacidade de adaptação, escuta e acolhimento das demandas dos estudantes.

Além disso, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica e à avaliação formativa. A elaboração e aplicação da sequência didática, bem como os ajustes realizados ao longo desse processo, nos possibilitaram refletir sobre a importância de um ensino contextualizado, que valorize os saberes prévios dos alunos e promova aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento da identidade docente, uma vez que o contato direto com os alunos da EJA proporcionou momentos de troca, escuta e construção coletiva do conhecimento, reafirmando o papel social do professor como mediador e agente de transformação. Dessa forma, o estágio se configurou como um espaço formativo essencial, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e comprometida com a realidade dos alunos, capaz de problematizar essa realidade e promover a emancipação desses sujeitos.

Em síntese, o estágio supervisionado foi de extrema importância para a valorização desta modalidade e para o amadurecimento das professoras em formação, com ele foi possível percebermos não apenas as dificuldades encontradas, mas também o forte compromisso com o aprender, a força e vontade de cada aluno e, principalmente o compromisso da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O contexto da turma

Durante o período de regência, foi possível observar que a turma era composta por estudantes com diferentes faixas etárias e trajetórias de vida. Em sua maioria, eram trabalhadores, mas também havia pessoas idosas e jovens que haviam interrompido os estudos no ensino regular. De modo geral, a convivência entre os alunos era tranquila e respeitosa. Entretanto, percebeu-se uma relação pouco próxima com as práticas de leitura e escrita, especialmente entre os estudantes mais idosos, que apresentavam maiores dificuldades relacionadas ao letramento.

ISSN: 2358-8829

Na primeira aula, durante a atividade de sondagem, observamos uma frequência significativa de estudantes. Contudo, essa participação não se manteve ao longo de todo o período de regência, havendo uma redução na assiduidade. Também enfrentamos algumas dificuldades relacionadas à pontualidade, tanto no início das aulas quanto na organização da rotina. Outro aspecto observado foi a dispersão durante as atividades, principalmente em razão de conversas paralelas, o que, em alguns momentos, dificultava a concentração e o desenvolvimento das propostas.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a retornar aos estudos, os alunos apresentaram diferentes justificativas. Entre as respostas, destaca-se o desejo de melhorar as condições de vida, ampliar as oportunidades e buscar novas possibilidades por meio da educação.

Esse perfil confirma o que Arroyo (2017) descreve ao tratar dos jovens e adultos como passageiros da noite: sujeitos que chegam à escola carregando as marcas do trabalho e de trajetórias escolares interrompidas, e que, por isso mesmo, exigem que a escola reconheça seus tempos, seus saberes e suas condições concretas de vida. Esse reconhecimento orientou, desde o início, a elaboração do planejamento.

O trabalho planificado

O planejamento elaborado para a regência organizou-se em torno do tema “saúde mental”, a partir do gênero notícia, distribuído em oito aulas. A escolha foi motivada pela necessidade de abordar questões sociais relevantes e presentes no cotidiano dos estudantes. Considerando que esses sujeitos possuem diferentes trajetórias de vida, experiências pessoais e responsabilidades sociais e profissionais, torna-se importante promover espaços de reflexão e diálogo sobre assuntos que atravessam suas vivências, entre eles o cuidado com a saúde mental.

Os objetivos previstos eram: i) Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e análise crítica do gênero textual notícia, identificando suas características, estrutura e finalidade comunicativa; ii) Promover reflexões sobre a importância da saúde mental, relacionando as informações apresentadas nas notícias às questões sociais e às experiências cotidianas dos estudantes da EJA; iii) Estimular o diálogo, a participação e a construção de posicionamentos críticos sobre a saúde mental, valorizando o respeito, o acolhimento e a troca de conhecimentos entre os educandos.

ISSN: 2358-8829

Ao planificar, articulamos as orientações curriculares, isto é, o trabalho prescrito, às especificidades da turma, adotando como princípio a centralidade do texto e da interação (Antunes, 2003) e a valorização dos saberes dos alunos como ponto de partida (Freire, 1996).

Diante do exposto, o trabalho realizado se afastou, em diferentes medidas, do que havia sido planificado. A análise dessas reconfigurações permitiu identificar três categorias, discutidas a seguir.

a) O tempo da aula e a frequência irregular: A questão da evasão escolar é uma realidade muito presente na EJA. Foi possível notar que no início do estágio, a turma apresentava um quantitativo de alunos relativamente estável; contudo, ao longo das semanas, notamos uma diminuição significativa na frequência, com alunos que compareciam poucas vezes ou deixavam de frequentar as aulas. Essa instabilidade no número de alunos impactou, claro, o desenvolvimento das atividades, mas sobretudo dificultou o acompanhamento contínuo e a avaliação do processo de aprendizagem ao final do estágio, visto que nem todos participaram de todas as etapas da sequência didática.

b) A heterogeneidade da turma: A heterogeneidade da turma, que é característica já esperada e marcante da EJA, foi um desafio encontrado, pois vários alunos com diferentes faixas etárias, trajetórias escolares e níveis de aprendizagem demandaram um olhar atento e sensível de nossa parte, enquanto estagiárias, a fim de garantir a participação de todos e evitar a exclusão de alunos com maiores dificuldades. Além disso, alguns estudantes apresentavam menor envolvimento nas atividades, especialmente nas que exigiam produção escrita individual.

c) Os saberes dos alunos como reorientação da aula: A fim de superar os desafios enfrentados, foram traçadas estratégias que possibilitaram o avanço dos estudantes nas aulas, como a temática escolhida “saúde mental” e questões do cotidiano e da própria cidade favoreceram o diálogo, a troca de experiências e o engajamento dos alunos nas atividades propostas; a utilização de recursos audiovisuais; produções coletivas, que se mostrou uma estratégia eficaz para minimizar as dificuldades individuais de escrita, permitindo que os estudantes contribuíssem com ideias e reflexões de forma colaborativa e, por fim, a flexibilidade no planejamento da sequência didática, que precisou ser constantemente revisitada e ajustada a partir das observações realizadas em sala de aula.

ISSN: 2358-8829

Contribuições para a construção da identidade docente

O confronto entre o trabalho planificado e o realizado produziu, inicialmente, o sentimento de frustração e impotência. Com o avanço da regência e o exercício da reflexão, contudo, essa percepção foi se transformando. Compreender, à luz de Machado (2009), que a distância entre o previsto e o realizado é constitutiva do trabalho docente permitiu ressignificar as reconfigurações não como fracassos, mas como decisões profissionais tomadas em cada situação. Ao refletirmos criticamente sobre as nossas práticas, passamos a nos reconhecer como professoras em formação capazes de ler a turma, de flexibilizar o planejamento sem perder de vista seus objetivos e de valorizar os saberes dos alunos. O planejamento deixou de ser visto como um roteiro a ser cumprido e passou a ser compreendido como uma hipótese de trabalho, que poderia ser testada e reconstruída na interação com os sujeitos concretos da sala de aula.

Por fim, a experiência evidenciou a dimensão social e política da docência na EJA. Ensinar Língua Portuguesa a jovens e adultos que retornaram à escola é também contribuir para ampliar sua participação nas práticas sociais de leitura e escrita e, portanto, no exercício da cidadania. Nesse sentido, a experiência reafirma a compreensão de que a EJA não pode ser tratada como uma educação compensatória, mas como espaço de garantia de direitos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre as ações docentes desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa em uma turma de EJA, analisando as relações entre o trabalho docente planificado e o realizado. A análise permitiu constatar que o planejamento precisou ser constantemente reconfigurado diante das condições concretas da turma, especialmente no que diz respeito à heterogeneidade dos alunos, ao nível de letramento, a atenção e o engajamento da turma, somados à questão da evasão escolar. Mais do que constatar essas reconfigurações, o estudo buscou compreendê-las como parte constitutiva do trabalho docente. A perspectiva de Machado (2009) mostrou-se produtiva para tornar visível aquilo que o professor efetivamente faz no intervalo entre o previsto e o acontecido, enquanto as contribuições de Freire

evidenciaram que, na EJA, abrir o planejamento ao diálogo com os alunos é condição para uma aprendizagem significativa. As reflexões de Nóvoa, por sua vez, permitiram compreender o estágio como momento de construção da identidade profissional, que se dá precisamente pela reflexão crítica sobre a prática.

Conclui-se que a análise do trabalho docente planificado e realizado contribui para a formação de professores mais reflexivos e conscientes das complexidades do processo educativo na EJA, bem como do papel social da escola na promoção da inclusão e da cidadania.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à escola que nos acolheu, à professora regente da turma e, especialmente, aos alunos e alunas da EJA, que, com suas histórias e saberes, tornaram esta experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, M. G. **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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. R.de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MACHADO, Anna Rachel. **Trabalho Prescrito, Planificado e Realizado na Formação de Professores: Primeiro Olhar.** Belo Horizonte, SCRIPTA, 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.