



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

NATÁLIA HENRIQUE QUARESMA

**OS CONFLITOS VIVENCIADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM TURMAS DA *EJA***

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

NATÁLIA HENRIQUE QUARESMA

**OS CONFLITOS VIVENCIADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM TURMAS DA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes do Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras - Português.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Fernandes Sant’ana

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

Q2c Quaresma, Natalia Henrique.

Os conflitos vivenciados durante a experiência na residência pedagógica em turmas da EJA [manuscrito] / Natalia Henrique Quaresma. - 2019.

24 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Santana , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Residência Pedagógica. 2. Conflitos. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Estágio supervisionado. I. Título

21. ed. CDD 371

NATÁLIA HENRIQUE QUARESMA

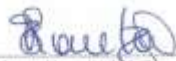
OS CONFLITOS VIVENCIADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM TURMAS DA *EJA*

Trabalho de Conclusão de Curso
(Artigo) apresentado ao Departamento
de Letras e Artes do Curso de Letras –
Língua Portuguesa da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de graduada
em Letras - Português.

Área de concentração: Linguística
Aplicada.

Aprovada em: 27/11/2019.

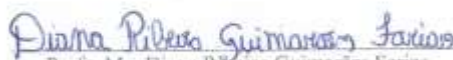
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tatiana Fernandes Santana (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Telma Sueli Ferreira Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Diana Ribeiro Guimarães Farias
Doutoranda UFPB/PROLING/GELIT/ATA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	07
2.1	A importância do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica na formação docente.....	07
2.2	Os desafios e propostas de ensino na EJA.....	09
2.3	As situações de conflito: uma realidade para professores.....	10
3	EM BUSCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	12
4	CONFLITOS PRESENTES NA ATUAÇÃO DE RESIDENTES NA EJA.....	14
4.1	O eu interior: experiência na EJA x experiências anteriores.....	14
4.2	O eu e o objeto: textos mais longos x textos mais curtos.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	19
	REFERÊNCIAS.....	20
	APÊNDICE.....	23

OS CONFLITOS VIVENCIADOS DURANTE A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TURMAS DA EJA

THE CONFLICTS EXPERIENCED DURING THE EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL RESIDENCY IN YAE GROUPS

Natália Henrique Quaresma¹
Tatiana Fernandes Sant'ana²

RESUMO

Esse estudo encontra-se pautado nos conflitos gerados durante a atuação de professores em formação inicial em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelados em uma entrevista coletiva, realizada com três alunos universitários do curso de Letras-Português, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), participantes do subprojeto de Residência Pedagógica (RP), cota (2018-2019), acerca de sua atuação em turmas de EJA. Nesse contexto, os objetivos voltam-se a: de maneira geral, analisar a atuação de residentes, graduandos em Letras-Português/Campus I, frente aos conflitos vivenciados durante a regência de aulas em turmas de EJA; e mais especificamente, investigar os conflitos vivenciados por esses residentes, relatados durante uma entrevista coletiva, sobre o desempenho durante a regência de aulas; e comparar as dificuldades desses professores em formação inicial frente a outras experiências. Para tanto, abordou-se como aporte teórico: a importância do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica para a formação docente (PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2014; SILVESTRE; VALENTE, 2014); os desafios da EJA (BRASIL, 2002; LDB, 2017; LAFFIN, 2012; CNE,CE, 2000) e as diversas situações de conflitos presentes no ambiente de trabalho, em especial na realidade de muitos professores (SANT'ANA, 2016; CLOT, 2007; CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008; FOGAÇA, 2010, 2011). Amparada na pesquisa de tipo qualitativo-interpretativa (OLIVEIRA, 2007), a análise dos dados apresentou os seguintes resultados: inicialmente, os conflitos gerados durante a experiência na EJA e comparando-a a experiências anteriores, como no Estágio Supervisionado, em outros projetos da universidade e em escolas de ensino básico revelaram que os residentes sentiram dificuldades em atuar na EJA; e, posteriormente, enfatizaram o cuidado que se deve ter ao escolher o gênero a ser abordado nas aulas, priorizando textos mais curtos, como caricatura e cartum. De uma maneira geral, esses resultados apontam para o fato de que, diante dos conflitos, os residentes buscaram estratégias que pudessem solucioná-los, a fim de contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem do educando.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. EJA. Conflitos.

ABSTRACT

This study is focused on the conflicts generated during the performance of teachers in initial formation in groups of Young and Adult Education (YAE), revealed on a collective interview,

¹ Aluna de graduação do curso de Letras-Português pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I. Email: natalia97pb@gmail.com.

² Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e orientadora da presente pesquisa. Email: tatianasanta@gmail.com.

made with three college students from the Portuguese course, of the State University of Paraíba, participants of the Pedagogical Residency (PR) subproject, quota (2018-2019), about their performance in groups YAE. In this context, the objectives turn to: in general, to analyze the performance of residents, undergraduates in Portuguese/Campus I, in face of the conflicts experienced during class regency in YAE groups; and more specifically, to investigate the conflicts experienced by these residents, reported during a collective interview, about performance in the conducting of classes; and to compare the difficulties of these teachers in initial formation to other experiences. Therefore, it was approached as a theoretical contribution: the importance of Supervised Internship and Pedagogical Residency for teacher training (PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2014; SILVESTRE; VALENTE, 2014); the challenges of YAE (BRASIL, 2002; LBD, 2017; LAFFIN, 2012; CNE/CE, 2000); and the diverse conflict situations present in the work environment, especially in many teachers' reality (SANT'ANA, 2016; CLOT, 2007; CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008; FOGAÇA, 2010, 2011). Supported by qualitative-interpretative research (OLIVEIRA, 2007), the data analysis showed the following results: initially, the conflicts generated during the experience with YAE and comparing it to previous ones, such as in Supervised Internship, other college projects and regular schools, revealed that the residents felt difficulties to act in YAE; and, posteriorly, they emphasized the care that should be taken when choosing a genre to be approached in classes, prioritizing shorter texts, such as caricature and cartoon. In general, these results point to the fact that, in face of conflicts, the residents looked for strategies to solve them, in order to contribute to the student's development and learning.

Keywords: Pedagogical Residency. YAE. Conflicts.

1. INTRODUÇÃO

Visando à formação do licenciando, a Residência Pedagógica (RP) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado à efetivação de participação do graduando não só para conhecer o dia-a-dia da sala de aula, como também de toda a gestão escolar. Assim, o edital CAPES/nº 06/2018 revela que esse programa busca “Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (p. 01). A RP possibilita o ingresso de estudantes universitários em escolas públicas, a fim de possibilitar uma formação que vai além do Estágio Supervisionado, tendo um contato maior com a realidade da escola e dos alunos.

É nesse contexto que surge a presente pesquisa, no intuito de refletir sobre o agir docente de alunos do curso de Letras-Português/Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)/Campus I, bolsistas da RP, cota 2018-2020, especialmente aqueles que desenvolveram suas práticas em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental II.

Esse contexto da EJA surge por ser de grande relevância, pois dar aulas a esse público específico leva o licenciando em formação inicial a fazer uma análise, não só sobre os desafios que esse público enfrenta para continuar os estudos, como também sobre a motivação de ministrar aulas para discentes fora da faixa etária, em que muitos se mostram desmotivados, e a grande maioria apenas anseia pelo certificado para conclusão, nesse caso, do Ensino Fundamental II.

Pensando nisso, centrados na Linguística Aplicada, cujos estudos priorizam as vozes do sul, ou seja, sujeitos que estão aquém social e culturalmente (MOITA LOPES, 2006), essa pesquisa têm como objetivos:

Geral:

- Analisar a atuação de residentes, graduandos em Letras-Português/Campus I, frente aos conflitos vivenciados durante a regência de aulas em turmas de EJA.

Específicos:

- Investigar os conflitos vivenciados por esses residentes, relatados durante uma entrevista coletiva, sobre o desempenho durante a regência de aulas;
- Comparar as dificuldades desses professores em formação inicial frente a outras experiências.

Para isso, essa pesquisa está assim dividida: a) três subseções de fundamentação teórica: a primeira voltada à discussão sobre a formação docente no Estágio Supervisionado e na RP; a segunda, aos desafios em atuar na EJA e a terceira aos conflitos presentes no ambiente de trabalho, em especial, na realidade de muitos professores; b) uma seção em busca de procedimentos metodológicos, apresentando tipo, instrumento, contexto, coleta de dados e colaboradores da pesquisa; c) duas seções voltadas à análise do corpus, a primeira sobre os conflitos com o eu interior, ressaltando a experiência na EJA x as experiências anteriores e a segunda centrada nos conflitos do eu com o objeto, com foco na abordagem do trabalho com textos mais curtos x mais longos e d) por último, um tópico de considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para situarmos melhor o leitor, as discussões teóricas foram divididas em três partes: a primeira referente ao Estágio Supervisionado e à Residência Pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2004; TARDIF, 2014; SILVESTRE; VALENTE, 2014); a segunda aos desafios da EJA (BRASIL, 2002; LDB, 2017; LAFFIN, 2012; CNE,CE, 2000) e, por fim, às situações de conflitos presentes na realidade de muitos professores (SANT'ANA, 2016; CLOT, 2007; CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008; FOGAÇA, 2010, 2011).

2.1 A importância do Estágio Supervisionado e da Residência Pedagógica na formação docente

Nos cursos de licenciatura, a partir dos anos 2000 (LÜDKE, 2013), ficou acordado que os discentes, ao chegar à metade do curso, passariam pelo componente curricular Estágio Supervisionado, pois é o momento de associar as teorias estudadas ao longo do curso com a experiência em sala de aula. Como atestam Pimenta e Lima:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 43).

Assim, a teoria e a prática caminham juntas para um desenvolvimento satisfatório no estágio, pois excluir a primeira não é o ideal, sendo um risco para o estagiário optar por uma regência com base em apenas atividades práticas. Acerca disso, Oliveira (2010, p. 23) evidencia que a “prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”. Essa realidade não é restrita apenas ao período do estágio, o conhecimento das teorias unidas à prática no ensino é algo de que o professor necessita, durante toda a sua atuação enquanto professor, seja no ensino regular, seja em turmas de EJA.

No período do estágio³, no curso de Letras-Língua Portuguesa (UEPB), é necessária a elaboração de uma Sequência Didática – SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para organizar o trabalho a ser desenvolvido, como a escolha do material e a elaboração de módulos didáticos, com textos e atividades a serem desenvolvidas durante a regência. Vale destacar que o período em que o estagiário atua em sala de aula varia entre dois e três meses, sob a orientação do professor supervisor da universidade e a do professor da escola, quando esse se disponibiliza.

Assim, o trabalho no estágio é sequenciado e organizado para cumprir uma carga horária exigida, além de ser um espaço curto para o desenvolvimento de algumas atividades. No entanto, é um período de suma importância para o desenvolvimento dos licenciandos, por ser um momento em que também proporciona um amplo campo de pesquisa, “uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”, destacam Pimenta e Lima (2004, p.46).

³ O curso Letras-Português é composto por três estágios e, durante a coleta desses dados, estava assim distribuído: o primeiro é de observação na escola; o segundo e o terceiro são de intervenção, no Ensino Fundamental II e no Médio, respectivamente, sendo esse último, subdividido em Língua e em Literatura.

É nesse contexto que a Residência Pedagógica (RP) surge, visando proporcionar aos alunos estagiários o contato mais próximo, direto com a realidade escolar. Diferentemente do estágio, ela possibilita o acesso de licenciandos durante todo ano na escola-campo, permitindo um trabalho mais aprofundado com as turmas, além do conhecimento do funcionamento da gestão, participação nos projetos, atividades desenvolvidas, plantão e planejamento pedagógicos, conselhos de classe, bem como o conhecimento do contexto e cultura da escola, conforme revelam as atribuições propostas pelo edital CAPES nº 06/2018, no anexo III (p. 17).

Diante disso, os apontamentos feitos sobre a associação entre prática e teoria para o sucesso das aulas convergem com o pensamento de Tardif (2014), no que diz respeito aos saberes estabelecidos em uma sala de aula. Nessa perspectiva, essa autora (2014, p.164) aponta que,

Numa sala de aula, o professor se guia por dois saberes;

- 1) Deve conhecer as normas que orientam sua prática;
- 2) Deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas à educação, à natureza da criança, às leis da aprendizagem e ao processo de ensino.

Assim, a prática desvinculada de teorias que norteiam os métodos de ensino pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Oliveira (2010, p. 30) menciona que o método é composto por três partes fundamentais: a abordagem, o projeto e o procedimento. Na abordagem, norteiam as teorias que envolvem a aprendizagem; no projeto, são destacados os princípios teóricos desenvolvidos na abordagem e, no procedimento, constituem as ações práticas no cotidiano escolar. Portanto, assim como o estágio possibilita o desenvolvimento de pesquisas, a Residência Pedagógica leva os residentes à investigação da prática pedagógica utilizada, bem como o maior conhecimento do seu campo de trabalho.

Diante disso, Silvestre e Valente (2014), em seus estudos, abordam a temática desse programa em Guarulhos/SP, como uma maneira de ampliar o componente curricular do Estágio Supervisionado, proporcionando ao aluno universitário a oportunidade de conhecer o contexto do seu futuro ambiente de trabalho, aproximando a Instituição de Ensino Superior (IES) das escolas da educação básica. Os autores destacam que, para a realização desse programa, são necessárias as contribuições de três protagonistas, o residente, o preceptor e o professor/coordenador de um dos subprojetos, possibilitando um conhecimento mais aprofundado da escola, devido ao tempo em que o residente atua em sala de aula, como também participa dos eventos desenvolvidos na escola.

O período de atuação em sala de aula, denominado de imersão, possibilita ao aluno universitário,

a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola
(SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

Dessa forma, a imersão não se restringe apenas ao contexto da turma em si, mas é desenvolvida com profundidade e disponibiliza ao residente um contato maior com a escola, com os alunos, possibilita momentos de reflexão sobre a prática, com o grupo, relacionando o conteúdo estudado na universidade, desvelando a dicotomia teoria e prática, como sugerem os autores.

Mesmo com essas vantagens na RP, percebe-se que algo é muito comum, em qualquer situação de análise ou de reflexão sobre o trabalho do professor, os desafios em ministrar aulas para alunos da EJA, como discutidos a seguir.

2.2 Os desafios e propostas de ensino na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito de todo cidadão, de acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:

A inclusão da EJA no projeto educativo da escola é de vital importância para o cumprimento das funções a ela atribuídas de reparar, equalizar e qualificar. Os objetivos educacionais são os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio frequentado por alunos entre 7 e 17 anos. No entanto, há especificidades marcantes que precisam ser identificadas, particularmente quando a tarefa é construir uma proposta curricular (BRASIL, 2002, p.87).

Como se pode observar, essa proposta contribui positivamente para o reingresso de estudantes que, por motivos diversos, se afastaram do ambiente escolar, mesmo estando fora da faixa etária, possibilitando o aprendizado e o recomeço de uma nova história e a conquista do saber. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017, p.30), Art. 37, “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Segundo o parecer CNE/CEB 11/2000, esse ensino precisa dispor de estratégias e habilidades que possibilitem ao alunado um desenvolvimento satisfatório da aprendizagem. “É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (CNE/CEB, 11, 2000, p.8). Dessa forma, o aluno da EJA apresenta uma realidade diferenciada daqueles que cursam o ensino regular e essa questão é comprovada no parecer em destaque, pois o público da EJA são jovens e adultos que em muitos casos trabalham, outros têm expectativas de serem inseridos no mercado de trabalho, apresentam um olhar diferenciado sobre o mundo.

Com esse perfil diferenciado, não só pela idade, mas pela experiência no mercado de trabalho, não é possível ministrar aulas da mesma forma que para alunos do ensino regular. Nos planejamentos e reuniões, é preciso priorizar essa diversidade, seja na abordagem do conteúdo, seja na elaboração de atividades. Pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), o professor da EJA encontra uma grande heterogeneidade em suas turmas, porque em uma mesma turma, ele pode se deparar com o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental II, outros que voltam para a escola com o sonho de finalizar aquela etapa e outros que buscam qualificação para entrar no mercado de trabalho. Sendo assim, percebe-se que é um público heterogêneo e que dividem a mesma sala de aula.

Dessa maneira, o professor, juntamente com a escola, precisa desenvolver habilidades e estratégias que alcancem esse público, por ser bastante diverso e carente em vários aspectos como já citados. Assim, são muitas dificuldades enfrentadas por esses alunos e há uma necessidade de o professor conhecer o contexto em que estão inseridos, por ser um público, muitas vezes, desvalorizado no contexto escolar, reforçando uma ideia negativa diante dos alunos da EJA e com sua relação com o saber.

A esse respeito, Laffin (2012) aponta que esses estudantes, por terem passado situações adversas em sua relação escolar com o saber, não se sentem confiantes e, muitas vezes, entendem que a escola os exclui por serem alunos da EJA e acabam encarando essa instituição como negativa. Assim, o docente está diante de inúmeros desafios para a execução de um trabalho significativo para alunos da EJA, sendo necessário refletir constantemente sobre sua prática, com o objetivo de melhorar ainda mais seu fazer docente.

Nesse sentido, uma prática pedagógica na EJA consiste em fazer com que os discentes se apropriem dos conteúdos abordados, considerando a realidade vivida por cada um. Pensando essa ideia, Gadotti e Romão (2008, p.121) destacam que “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso (...)”. Diante disso, a escolha de conteúdos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada à realidade desses aprendizes é uma forma de valorização desse público.

Nessa linha de raciocínio, Silva (2015) reitera que os jovens que procuram uma sala de aula da EJA apresentam uma história de vida, sendo eles oriundos da zona rural ou da urbana. Assim sendo, o trabalho do professor vai além dos conhecimentos de sua área, pois deve reconhecer a situação vivenciada por esses alunos, fazer parte também das reflexões das aulas e escolher materiais que tenham relação com a realidade dos alunos.

Porém, mesmo consciente desses termos e propósitos, várias vezes, o docente, sobretudo em formação inicial, depara-se com situações de conflito, não sabendo ao certo como agir, como retratado na seção seguinte.

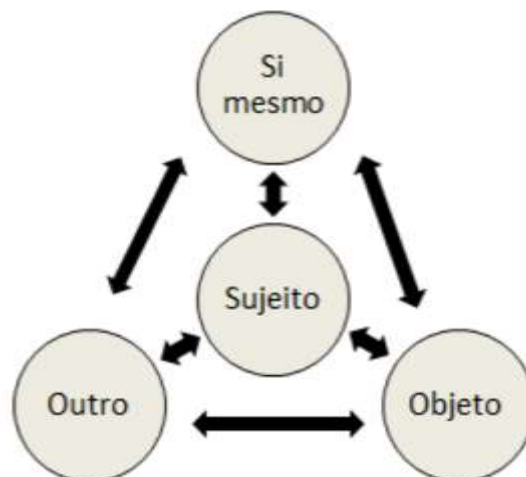
2.3 As situações de conflito: uma realidade para professores

O conflito pode ser entendido como um enfrentamento de ideias, gerado através da interação social ou de situações novas que não fazem parte do cotidiano de um determinado profissional. De um modo geral, os conflitos são questionamentos interiores que levam o ser humano a refletir sobre sua prática, podendo se aperfeiçoar a partir de sua própria reflexão ou sendo avaliado pelo outro (FOGAÇA, 2010).

Diante disso, os conflitos estão presentes no dia-a-dia de muitos profissionais e são comumente gerados por inúmeras situações e questionamentos interiores do ser humano. Fogaça (2010, p. 53) destaca que eles “podem ser originados do confronto de ideias, conceitos e visões de mundo”.

No que se referem aos conflitos no ambiente de trabalho, tomemos como base, para esse estudo, as contribuições de Sant’ana (2016), ao evidenciar o sujeito e sua relação consigo mesmo, com o outro e com o objeto. A autora, inspirada nas contribuições de Clot (1999), elaborou um esquema mostrando essa relação:

Figura 1: Interrelação de conflitos no ambiente de trabalho



Fonte: Sant’ana (2016, p. 78).

De acordo com a figura, é possível perceber que o sujeito, ao reportar-se a si mesmo, pode refletir sobre si (sobre sua prática), sobre o outro (enfatizando a ação de outro sujeito, como ele desenvolveu sua prática ou como sua atitude gerou algum resultado) e sobre o objeto (sobre as atividades desenvolvidas na ação). Clot (2007, p. 110) afirma que “A relação dos outros com o objeto é constitutiva da atividade do sujeito, os intercâmbios deste último com os outros animam a vida do objeto e, por fim, a atividade dos outros também é modelada pelas relações de cada sujeito com o objeto”. Assim, há uma relação muito próxima entre esses três polos, pois, ao refletir sobre sua aula, o sujeito pode reconstruir sua ação, repensar seu objeto e estabelecer uma relação com o outro.

Dentre as suas diversas manifestações, especialmente em relação ao professor, Sant’ana (2016) ressalta que o conflito é gerado por situações inesperadas no contexto escolar, como dar aula em outro horário ou alterar o planejamento que havia sido definido. Para um professor iniciante, por exemplo, essas questões tornam-se mais desafiadoras, não por falta de competência, mas pela falta de experiência, já que mudanças imediatas podem ocasionar confrontos. A autora (2016, p. 77) reitera que:

o conflito é fundamental em uma situação de trabalho, tendo em vista que contribui sobremaneira para o desenvolvimento humano, pois, mesmo que desestabilize o ser humano, no nosso caso o professor, ele também estimula, propicia uma melhor consciência e, conseqüentemente, o desenvolvimento do profissional.

Diante do exposto, pode-se deduzir que o conflito, mesmo sendo visto como algo natural, do cotidiano, não deve ser encarado como negativo ou prejudicial, mas possível de ser solucionado. Por exemplo, o professor pode se sensibilizar com as dificuldades vivenciadas pelos alunos, alterando sua relação não só com esses, mas com outros discentes, assim, todos se desenvolvem.

O entendimento desses conflitos pode contribuir para o crescimento profissional, pois, diante das dificuldades e enfrentamentos, podem surgir reflexões sobre sua prática. Merece destaque a posição de Sant’ana (2016, p. 80), ao evidenciar que o docente:

é apenas um dos mediadores do conhecimento discutidos em sala de aula. As relações pessoais, afetivas, sociais, bem como os recursos e as ferramentas de ensino também são determinantes para isso, e os docentes, principalmente, os iniciantes, precisam ter essa consciência, para não entrar em conflitos e gerar tensões interiores.

Fogaça (2010), por sua vez, salienta que os professores por conviverem diariamente no ambiente escolar, o entendimento da natureza dos conflitos contribuem para o crescimento profissional. Essa concepção revela que é necessário que os professores entendam o seu ambiente de trabalho, como também o contexto em que a escola e os alunos estão inseridos e, para isso, uma reflexão crítica contribui para o crescimento profissional. Nas palavras de Cristóvão e Fogaça (2008), as conseqüências do conflito podem ser várias, positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas. Assim, quando o conflito é visto de forma positiva, gera conseqüências válidas para o desenvolvimento e, quando avaliado negativamente, gera dificuldades que podem até comprometer a carreira.

Para esses autores (2008, p. 24), “o conflito (confronto) é um meio pelo qual o educador e seus alunos negociam significados a partir dos conceitos científicos e espontâneos”. Esses conhecimentos científicos estão voltados à educação formal, especificamente, adquiridos na escola, sendo um processo em que se constitui na cooperação entre professor e aluno. Enquanto que os conhecimentos espontâneos surgem a partir de

interações sociais informais, ou seja, nas questões cotidianas que estão presentes nas experiências vividas (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008).

Esses autores reforçam que a produção de um conhecimento surge do conflito entre os conceitos espontâneos e científicos, pois o primeiro está voltado ao conhecimento intuitivo e cotidiano, o qual tem relação com as experiências dos discentes, juntamente com o científico, produzindo assim, um novo conhecimento (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008). Portanto, a relação entre esses dois conhecimentos decorre de um processo colaborativo para a aprendizagem, por ser um espaço em que o aluno aproxima sua realidade e experiências do dia-a-dia com os conhecimentos escolares, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento.

Diante disso, Fogaça (2011), em sua pesquisa, aponta o papel dos conflitos para o desenvolvimento profissional e destaca alguns que foram mais evidentes em seus estudos, tais como: o professor iniciante x o professor experiente; professor com formação continuada x professor sem formação continuada; os objetivos do Estado x os objetivos da escola; o olhar externo x o olhar interno, dentre outros. Mas, antes de analisá-los, faz-se por bem descrever as ações que nortearam a construção desse estudo, retratadas a seguir.

3. EM BUSCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pensando no percurso metodológico em que foi desenvolvida esta pesquisa, é essencial comentar sobre o programa da Residência Pedagógica, contexto de coleta dos dados desse estudo.

A RP surgiu com a finalidade de apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) e contribuir para a implementação de projetos inovadores, durante um ano e meio, de participação e de vivências, totalizando 440 horas de atividades (CAPES nº 06/2018). A tríade do ensino que compõe esse programa está reunida por: trinta “residentes”, alunos universitários devidamente matriculados; um “subcoordenador”, docente da IES, que tem experiência com Estágio Supervisionado e três “preceptores”, professores de escolas públicas, selecionados previamente para participar do programa.

O projeto, objeto deste estudo, em seu um ano e meio de vigência, teve início em agosto de 2018 com previsão de término para dezembro de 2019, e foi distribuído em cinco etapas. A primeira etapa, com 60 horas, consiste na formação teórica do licenciando, na universidade, voltada a discussões didático-pedagógicas e instrumentais. A segunda, também com 60h, resulta das primeiras impressões na escola-campo, observando-se o funcionamento escolar, tais como reuniões pedagógicas, conselhos de classe, parte administrativa e elaboração do plano de atividades a ser aplicado na fase seguinte. A terceira etapa, perfazendo um total de 260h, volta-se à imersão do residente na escola-campo: são 100h de regência, cujas aulas são acompanhadas pelo preceptor, em que o aluno graduando atua na sala de aula, durante um ano inteiro, não só ministrando aula, mas elaborando provas, corrigindo atividades e registrando aulas e 160h voltadas às reuniões de orientação, às avaliações do desenvolvimento das aulas, à reflexão sobre a prática do residente e à revisão das questões que possam ser melhoradas nas próximas intervenções.

A quarta etapa, composta por 20h, é o momento da realização do relatório, contendo as atividades desenvolvidas durante o período em que o residente esteve atuando em sala de aula, o qual deverá ser encaminhado para a coordenação institucional. A quinta e última etapa, em um total de 40h, resulta na apresentação dos resultados, na socialização de todo o trabalho realizado, assim como de todos os eventos em que participou durante o programa. Interessa, por ora, para essa pesquisa, a terceira etapa desse processo, conforme detalhada posteriormente, em especial, as discussões e avaliações sobre a atuação em sala de aula.

Assim, no que se refere à coleta dos dados dessa pesquisa, são resultantes de uma entrevista realizada na UEPB, com a participação de três residentes⁴ e a subcoordenadora do projeto, a fim de refletirem sobre a experiência de atuar em turmas de EJA, já que os alunos residentes selecionados ministravam aulas em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II: dois atuando em uma mesma escola pública de Campina Grande/PB e ministrando aulas em uma mesma turma, em dias alternados; enquanto que outro atuava em uma escola pública da cidade de Alagoa Nova /PB, ministrando aulas sozinha.

Os colaboradores dessa pesquisa são graduandos do curso de Letras-Língua Portuguesa, pela UEPB e serão citados com os nomes fictícios de José, Ana e Maria, podendo ser assim caracterizados:

- *José* tem 22 anos de idade, sua atuação em sala de aula teve início na RP, em uma turma de EJA, em concomitância com o Estágio Supervisionado, em turmas de Ensino Médio;
- *Ana* tem 22 anos de idade, começou a atuar em sala de aula antes do período do Estágio Supervisionado, aos 18 anos, na zona rural, teve outra experiência em uma turma Ensino Fundamental II e, na RP, sua vivência foi em uma turma de EJA;
- *Maria* tem 22 anos, iniciou sua atuação em projetos dessa mesma instituição, como o Pró-Enem e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, na RP, também teve sua experiência em uma turma de EJA.

As reuniões, não só com esses, mas com todos os residentes, sempre aconteciam semanalmente, com a participação do professor orientador/subcoordenador do projeto Letras-Português/Campus I e do preceptor/professor da escola, que formam o projeto. Os dados que constarão como objeto de investigação, na análise, restringem-se às respostas dos colaboradores, não aparecendo perguntas ou intervenções de outrem.

Para isso, o instrumento utilizado foi uma entrevista coletiva que, para Faria (2004, p.112), possibilita que “o entrevistado responda a perguntas de diversos repórteres de diferentes veículos de comunicação”, podendo ser gravada ou anotada. Segundo Oliveira (2007, p.87), “A gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista”. Em nosso caso, ela não foi transcrita com marcadores conversacionais, mas sim, editada como se fosse publicada em um suporte escrito. A coordenadora estava com um roteiro⁵ prévio de perguntas, porém não se ateve apenas a ele.

A realização dessa entrevista aconteceu no dia 04 de setembro do corrente ano, às 19h, na UEPB, Campus I, a qual foi gravada⁶ sob a permissão dos colaboradores, em que discutiram sobre os sete meses de atuação nas turmas, destacando os desafios e os avanços das aulas e da prática, enquanto professores em formação.

Assim, o presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa, que, segundo Oliveira (2007, p.37), é “um processo de reflexão e análise da realidade, através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Esse tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador utilize questionários, entrevistas e análises de dados, entretanto,

⁴ Inclusive, um deles é a autora deste artigo.

⁵ As perguntas estão disponíveis no questionário em apêndice.

⁶ As perguntas feitas na entrevista serão contextualizadas na análise. E a gravação não aparece em anexo, tendo em vista que o nosso foco é a formação do professor.

para essa pesquisa, especificamente, a utilização da entrevista foi de fundamental importância para sua realização, como apresentado no tópico que segue.

4. CONFLITOS PRESENTES NA ATUAÇÃO DE RESIDENTES NA EJA

Com o objetivo de analisar as discussões realizadas por residentes sobre a experiência desenvolvida, no programa de Residência Pedagógica, em turmas da EJA, serão analisados alguns exemplos retirados da entrevista coletiva mencionada na metodologia. Para essa análise, foram identificados alguns conflitos que surgiram a partir dos estudos de Fogaça (2010), para, a partir deles, discutir sobre os desafios de se dar aula para esse público-alvo, sobre a importância da RP nesse contexto de ensino e escolha de materiais para o desenvolvimento das aulas, estabelecendo uma relação do eu consigo mesmo e com o objeto.

4.1 O eu interior: experiência na EJA x experiências anteriores

Os conflitos podem surgir por diversas situações presentes no cotidiano de muitos professores, por isso, ao refletirem sobre sua prática, os docentes, estando em formação inicial ou não, precisam analisar suas próprias ações. Acerca disso, foram selecionados alguns fragmentos em que constam situações de conflitos, vivenciadas por três colaboradores dessa pesquisa, no intuito de analisar seus questionamentos interiores, acerca de ministrar aulas em turmas de EJA. As perguntas que motivaram as respostas do fragmento 01 foram as seguintes: “Antes do projeto, Residência Pedagógica, você já havia atuado em alguma turma de EJA?” e a outra “Diante da sua experiência no Estágio Supervisionado, como também outras experiências que você vivenciou no ensino básico, quais as diferenças encontradas em relação ao ensino na EJA?”

Começando por José, vale ressaltar que, apesar de reconhecer que não teve experiência de ensino, realizou seu estágio de regência em concomitância ao período da RP, sendo esse no Ensino Fundamental II, em uma turma de EJA, e aquele no Ensino Médio. No exemplo que segue, ele próprio relata que a realidade da turma da EJA foi totalmente diferente da que vivenciou no estágio, conforme pode ser observado:

Fragmento 01:

Experiência na EJA	Experiência no estágio
Eu não tive nenhuma experiência em sala de aula antes da Residência Pedagógica, eu pensava que era uma coisa e me deparei com outra realidade, principalmente com a EJA, que é um público mais carente de informação, não sabem de certa forma se expressar. Para mim foi bem impactante por se tratar de EJA, nível baixo, ter que reduzir o conteúdo, e as aulas também eram reduzidas, apenas 30 minutos de aula, por ser à noite. Por mais que a gente esteja lá, eu sinto um pouco de falta de respeito por parte deles, “Você vai ensinar o quê? Tem capacidade para ensinar isso?”. Sinto isso no olhar deles. (José)	[...] como eu estou em outra escola pública estagiando, em um 2º ano do Ensino Médio, já é outra realidade; pois é em uma escola maior, de bairro nobre, outro público, e lá não é um público mais carente, envolvido com drogas, como ocorre na residência. O contexto dos alunos já é outro, vivem em casa, não trabalham, não têm filhos. [...] É outra realidade. Eu noto que os alunos do 2º ano do Ensino Médio se expressam mais, são mais motivados, pensam no futuro, eu digo isso pela experiência que estou tendo no estágio. (José)

No fragmento acima, José relata duas realidades diferentes vivenciadas por ele. Na EJA, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas, inicialmente, por não ter experiência em sala de aula e compara-a à vivência realizada no estágio. Acerca disso, ele mesmo destaca que foi bastante “impactante” o baixo nível de conhecimento dos alunos EJA, pois, as aulas “eram reduzidas”, já que no turno noturno a duração era de apenas 30 minutos, e, além disso, os alunos não tinham “respeito” pelo professor, o que dificultava o bom andamento das aulas. Isso difere do que ocorreu no estágio, já que foi “outra realidade”, os discentes não eram envolvidos com “drogas” e tinham um maior interesse em aprender, “pensam no futuro”. Apesar de ser de conhecimento de José, isso é um desafio constante a ser enfrentado pelos docentes, como ressalta Laffin (2012), pois a EJA apresenta particularidades na organização de metodologias, é flexível às adaptações, sendo necessário atribuir diferentes ritmos à aprendizagem e ao conhecimento do alunado.

Assim, o posicionamento de José diante das duas realidades vivenciadas estabelece um conflito interior, entre, de um lado, o desafio estabelecido pelo desinteresse dos alunos e, de outro, a satisfação e a motivação dos discentes de turmas regulares por suas aulas. Logo, nesse conflito gerado, o colaborador, inconscientemente, busca alternativas para continuar atuando na EJA. Acerca disso, Fogaça (2010) afirma que os professores, ao entenderem seu ambiente de trabalho, refletem criticamente sobre sua prática e contribuem significativamente para o seu crescimento profissional.

Nesse mesmo enfoque, a colaboradora Maria também relatou momentos de conflitos em sua experiência na EJA, podendo ser correlacionada a outras experiências vivenciadas em projetos que envolviam a formação de professor, como pode ser observado abaixo:

Fragmento 02:

Experiência na EJA	Experiência em outros projetos
Na EJA, eu sofri no início, porque os alunos queriam mostrar que quem mandava eram eles, era uma turma que todo mundo comentava na escola; antes de iniciar, na observação da aula, eles fizeram um show (no sentido negativo). O início foi complicado, porque não prestavam atenção, não queriam saber de nada, mas com o passar das aulas, eles foram se acostumando comigo [...]. Muitas vezes, eu pergunto: “Vocês têm vontade de continuar”? E eles respondem: “se eu continuar aqui está bom”. Tento buscar aquele aluno, conhecer a história dele, entender o porquê desse desânimo todo e é uma coisa que as memórias literárias fez com que pudéssemos descobrir um pouco mais desse aluno, mas é interessante que, para o aluno da EJA, se ficarmos trabalhando muito uma única coisa, eles pedem para parar, aí a cada dia a gente tem que estar inovando. (Maria)	Bem, eu já tinha tido uma experiência, mas em outros projetos (Pró-Enem e PIBID), mas em escolas do ensino básico eu nunca tinha ensinado. No PIBID, era com turmas selecionadas, pois abria a inscrição para quem realmente tinha interesse em participar do projeto, abria uma turma separada, em outro horário para alunos do Ensino Médio. Trabalhávamos com dinâmicas e o foco era no gênero textual e na leitura. (Maria)

No fragmento 02 acima, especificamente, constata-se a relação que Maria estabelece entre a vivência na EJA e a realizada em projetos como o Pró-Enem e o PIBID. Para isso, ela admite que, até então, não havia tido nenhuma experiência no ensino básico, em turmas regulares, apenas nesses projetos, oferecidos pela universidade. No PIBID, os alunos do

Ensino Médio se inscreviam para participar, demonstrando interesse apenas aqueles que realmente queriam aprender, diferentemente de sua participação na RP, que proporcionou uma nova experiência, com um público que só queria “continuar” ali e no início “não queriam saber de nada”.

Com isso, Maria revela que sofreu bastante no início de sua atuação com essa turma, porque, a princípio os alunos eram indisciplinados e queriam mostrar “quem mandavam eram eles”. Só depois, com o tempo, foram se acostumando com ela. Assim, Maria destaca a importância de entender a realidade de seus alunos, gerando um conflito interior ao refletir entre essas duas diferentes situações e sobre suas ações.

Ao destacar que “a cada dia a gente tem que estar inovando”, ela revela que a busca diária por metodologias que alcancem o público da EJA é um desafio constante a ser enfrentado, pois o que ela almejava era que seus alunos compreendessem o que estava sendo abordado na aula e não entendia aquele desinteresse. Porém, essa desmotivação presente é uma constância em sala de aula, já que os discentes apresentam ritmos diferenciados na aprendizagem, gerador, muitas vezes, de conflito.

Assim, percebe-se como o trabalho com gêneros textuais, aliados a sua realidade como as memórias literárias (exploradas nas aulas da EJA, em face ao conteúdo das Olimpíadas de Língua Portuguesa, no ano de 2019), proporcionou a Maria conhecer um pouco o contexto sócio-histórico dos alunos e seus enfrentamentos em seu cotidiano. Mas, mesmo assim, dados os inúmeros problemas relatados por eles, os conflitos não foram amenizados.

Com isso, vale ressaltar que, dentre os diversos desafios no ensino na EJA, como a falta de interesse ou desânimo dos aprendizes não podem superar o interesse de quem ensina, como aponta Laffin (2012). Os professores precisam situar a maneira de lidar com seus alunos jovens e adultos, pensar sobre a aula e definir atividades para sua atuação, assim como fez Maria, e uma alternativa possível para isso foi o trabalho de intervenção proporcionado pela Residência Pedagógica.

Ainda sobre essa relação entre a experiência na EJA com outra, a colaboradora Ana retrata situações distintas vivenciadas, sendo motivada pela seguinte pergunta: “Você já ensinou em alguma instituição da educação básica? Em caso positivo, como foi sua experiência?”. A diferença, em sua fala, é que, de fato, já havia se colocado como professora regular em outras situações, além dos estágios ou de projetos:

Fragmento 03:

Experiência na EJA	Experiência no ensino regular
Na EJA [...] eles chegam “não acredito não, fazer círculo para quê?” e quando eles dizem “para quê?” você fica ... [...] é como se eles não tivessem visão de futuro, se desse o certificado para eles estava de bom tamanho, eu sinto isso. Eu não me sentia desafiada não, porque eu sabia que era assim, se fosse comparar, não era um desafio para mim; mas eu me sentia desrespeitada, porque não era a função deles e nem a minha. Eu queria que eles prestassem atenção e ficasse alguma coisa e no 1º bimestre a impressão que tenho é que não ficou! (Ana)	Em uma experiência que eu tive com uma turma de crianças com 45 alunos dentro de uma sala de 7º ano do Fundamental II, assim, meu Deus do céu! Eu pensava “eu vou correr daqui”, porque eu ouvia “você fulano, cala a boca”, quando você olha já está o outro ali com aquela agonia. Aí uma menina disse: “Professora, na aula da sexta-feira a outra professora geralmente pede para a gente ler e depois se expressar oralmente ou fazer uma dramatização”. Eu disse “pronto, vamos fazer isso!” Aí, fui na biblioteca, peguei os livros e em 20 minutos eles tinham lido e já estavam ensaiando, por conta deles e dizendo: “Professora, a gente pode começar?”. (Ana)

Com a leitura desses fragmentos, Ana relata, inicialmente, que os alunos não almejavam um futuro promissor com seus estudos, pois “se desse o certificado para eles estava de bom tamanho”. Em sua fala, retrata a sua indignação ao questionarem sobre “fazer círculo para quê?”. É como se a aula não tivesse importância alguma para determinados alunos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem, bem semelhante ao que José e Maria já relataram nos exemplos anteriores, sobre a questão do desrespeito pela figura do professor e pelo desinteresse em aprender.

Acerca disso, merecem destaques as orientações propostas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, ao referendar que os alunos da EJA são um público diferenciado do ensino regular, no qual os professores precisam desenvolver estratégias e habilidades que contribuam para o seu desenvolvimento.

O fato mencionado difere do que ocorreu em sua regência no ensino regular, em uma turma de 7º ano, na qual Ana evidencia que, mesmo tendo uma considerada quantidade de alunos, a experiência foi positiva. Embora os alunos fizessem bastante barulho, algumas vezes, e ela chegasse a pensar “eu vou correr daqui”, no geral, ela os considerava motivados, participativos. Eles costumavam fazer perguntas do tipo “Professora, a gente pode começar?”, realizavam leituras e faziam as atividades sem precisar alguém mandar, sendo assim, a indisciplina presente entre eles não foi enfatizada por Ana, dado o interesse que eles tinham em aprender.

Em linhas gerais, pode-se diagnosticar que o trabalho com o público da EJA requer uma atenção diferenciada para o desenvolvimento das aulas, bem como uma preparação mais específica por se tratar de ser bastante heterogêneo. A reflexão sobre a realidade, enquanto professores em formação, configura-se em um momento para pensar sobre a relação entre prática e teoria, que tendem a convergir para um bom resultado das aulas, amenizando, à medida do possível, os conflitos estabelecidos.

Para tanto, no item que segue, será refletido sobre como o desenvolvimento e a abordagem dos conteúdos, principalmente, com o trabalho com a EJA, tem sido visto por esses professores em formação.

4.2 O eu e o objeto: textos mais longos x textos mais curtos

A escolha de materiais para uma aula pode ser vista por muitos professores como um desafio, principalmente quando se trata de professores em formação inicial. Pensando nisso, os fragmentos selecionados a seguir demonstram como a escolha de materiais pode contribuir para o desenvolvimento da aula.

Posto isso, pondera-se que, para se ter um bom desenvolvimento na aula, o professor também precisa investigar os gêneros textuais com que os alunos se identificam, a fim de desenvolver estratégias que possibilitem o entendimento do conteúdo, ao considerar seu público-alvo. Em vista disso, foram selecionados alguns exemplos que mostram a abordagem de gêneros textuais nas turmas de EJA, especialmente das colaboradoras Ana e Maria. Para alcançar as respostas dos fragmentos 04 e 05, as colaboradoras foram motivadas pela seguinte pergunta: “Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem?”. No exemplo abaixo, consta a experiência de Ana em sua turma de EJA, no primeiro fragmento sobre as memórias literárias e no segundo sobre a abordagem do gênero caricatura e Jackson do Pandeiro:

Fragmento 04:

Textos mais longos	Textos mais curtos
O mais difícil é se fazer ser entendida por	Nós levamos em torno de 30 caricaturas no

<p>eles; eu sempre tenho a impressão de que eles não estão entendendo nada e talvez realmente não estejam; porque na primeira aula você apresenta o conteúdo, traz um gênero, traz outro para contrapor, retoma a aula e acha que vai dá certo para produzir; foi o que aconteceu com as memórias literárias, era uma experiência pessoal mesmo, sem o sentido literário, sem metáfora, poucos chegaram a atingir, então eu sempre tenho a impressão que eu não estou sendo entendida. (Ana)</p>	<p>data show da escola, na sala de vídeo com ar condicionado, para eles tentarem dizer quem era e porque era uma caricatura.[...] Eles gostaram muito da abordagem do gênero e diziam: “Só tem essas, já acabou?” Então, eu fui para o computador, enquanto estava no intervalo, e salvei outras. Eles adoraram. [...] Tinha uma tela de Jackson com o povo de Pernambuco e do lado tinha duas mulheres do lado de Jackson e nem eu tinha parado para pensar quem seriam essas mulheres. Aí Daniel disse: “aquelas ali são as duas mulheres de Jackson do Pandeiro, porque uma está de cabelo curto e a outra é a baiana”. E eu disse perfeito! Eu não tinha notado. Eu fiquei muito satisfeita, assim, porque eu não tinha percebido, uma é fulaninha e essa outra é da Bahia. Pronto! [...] Tudo isso na mesma aula, sobre caricatura. (Ana)</p>
--	--

A residente Ana, no fragmento 04, relata que desenvolveu um trabalho com memórias literárias e outro com caricatura e também sobre Jackson do Pandeiro e notou que os discentes, no primeiro caso, não se interessaram pelo trabalho, já, no segundo, sentiram-se à vontade para participar da aula.

No exemplo acima, nota-se que a escolha do material e da metodologia escolhida favoreceu o desenvolvimento da aula, despertando ou não o interesse dos alunos, dado o contexto em que estão inseridos, como apontam Gadotti e Romão (2008). Observa-se que, por se tratarem de alunos carentes, sem muita perspectiva de futuro, falar sobre memórias, com certeza, despertou neles sentimentos, ações não agradáveis e, por serem professores iniciantes, sem muita experiência no ensino, traziam a responsabilidade da falta de interesse dos discentes para si. Vale ressaltar que a dificuldade dos discentes em relação ao gênero em estudo pode ter sido também resultado da falta de prática com textos literários e a produção de uma memória literária não é uma atividade simples, seja para um aluno da EJA ou do ensino regular.

Diferentemente, foi o trabalho com o gênero caricatura, desde a motivação inicial de sair do ambiente rotineiro, pois saíram de sua sala, e foram levados à sala de vídeo. Houve uma reação positiva inclusive nos residentes, já que perceberam a motivação dos alunos para participar da aula, gerando discussões proveitosas, a colaboradora relata que trinta caricaturas não foram suficientes para a aula, sendo necessário pesquisar outras na hora do intervalo, essa questão é bastante pertinente, pois Ana escolheu trabalhar com o visual, utilizando o data show da sala de vídeo, o que favoreceu o andamento da aula e a participação efetiva de seus alunos.

Ana relata que um de seus alunos fez uma observação sobre uma tela apresentada que nem ela não havia percebido, “uma é fulaninha e essa outra é da Bahia”, revelando sentir-se muito satisfeita com os resultados. De acordo com Cristóvão e Fogaça (2008), essa formação do conhecimento do aluno é fruto do senso comum e de suas experiências. Sendo assim, percebe-se o quão é importante valorizar os conhecimentos que eles trazem consigo, assim como reconstruir sua ação, repensando seu objeto e estabelecendo uma relação com o outro.

Dessa forma, percebe-se que a sala de aula EJA é um espaço para muito aprendizado, tanto para professores, quanto para os alunos, por apresentar uma realidade diferenciada das turmas do ensino regular. Portanto, nota-se que os professores podem enfrentar conflitos para

a preparação das aulas e a escolha de materiais e a metodologia utilizada requerem um cuidado maior.

Ainda sobre o trabalho com gêneros textuais em turmas de EJA e a aceitação dos alunos, a colaboradora Maria retrata uma experiência parecida com a de Ana, gerando resultados positivos:

Fragmento 05:

Textos mais longos	Textos mais curtos
Quando levamos textos muito longos, eles reclamam, mesmo assim, temos que insistir e trabalhar com todos os gêneros para que eles possam perceber que não só o gênero mais curto e aparentemente mais fácil, mas todos têm a sua importância. (Maria)	Eu dei uma aula sobre cartum e eles gostaram tanto que terminou a aula e eles disseram: “professora pede a aula do próximo professor”, por que eles queriam e estavam com desejo de continuar a aula e eu disse na próxima agente continua com o gênero cartum, porque como é um gênero mais curto, eles amam. (Maria)

No fragmento 05, Maria relata que, quando aborda gêneros mais curtos, próximos de sua realidade e que demandam menos leitura, como o cartum, seus alunos demonstram gostar bastante e sentem-se à vontade na aula, chegando a pedir para que outro professor ceda a aula. Em paralelo a isso, ela destaca que o trabalho com textos mais extensos faz com que os alunos tenham uma rejeição maior em discutir, aprender, socializar experiências, ao afirmar que “quando a gente leva textos longos, eles reclamam”. Isso gera um conflito ocasionado, muitas vezes, por situações inusitadas.

Nesses dois recortes, nota-se um conflito presente nas ações de Maria, pois ela relata que quando é charge, tirinha, cartum, “eles amam”, apesar de reconhecer que “temos que insistir e trabalhar com todos os gêneros”.

Pensando em especial no perfil do aluno EJA, essa realidade é, ainda mais, evidente, pois a escolha de materiais que despertem o interesse desse alunado é fundamental para o bom desenvolvimento da aula. E, assim como Ana, Maria também teve uma experiência significativa com a escolha dos materiais utilizados na aula, gerando resultados positivos. A vantagem de se ter mais tempo para a intervenção possibilita a revisão, o ajuste, a refacção das aulas, buscando medidas para que esses conflitos sejam solucionados ou amenizados.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, diante dos relatos das colaboradoras Ana e Maria, constata-se a importância da escolha de estratégias de ensino que valorizem o contexto em que seus alunos estão inseridos, bem como a escolha de gêneros textuais que favoreçam o desenvolvimento dos alunos da EJA. Assim sendo, as residentes, ao refletirem sobre o trabalho desenvolvido em suas respectivas turmas, perceberam que a abordagem dos conteúdos gerou resultados positivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, a atuação de residentes em turmas da EJA, proporcionou a investigação dos conflitos gerados durante a vivência com a turma, contribuindo para uma reflexão sobre sua própria prática, contribuindo significativamente para a formação do professor iniciante.

Assim, os dados apresentados apontam para o fato de que, em um ambiente de trabalho, seja uma sala de aula, seja uma avaliação do desempenho, podem surgir conflitos diversos, acerca de diferentes temáticas, envolvendo o eu, o objeto ou o outro. Entretanto,

para efeito dessa pesquisa, ficou-se restrito apenas aos dois primeiros, por serem os mais reveladores quanto à experiência desenvolvida em turmas de EJA, durante a vivência na Residência Pedagógica.

Quanto às experiências vivenciadas, no que tange ao eu interior, pode-se constatar que José comparou sua experiência na RP com a do estágio e relatou as dificuldades e surpresas que teve em atuar em turmas da EJA, por ser um público diferenciado, desinteressado no que se refere ao nível de aprendizado. Ele revelou certa surpresa e indignação diante da tamanha divergência entre essa modalidade de ensino e a dos alunos regulares de outra turma em que estava estagiando. Ana também destacou os desafios em lidar com turmas pouco participativas como a sua, uma vez que os discentes não revelaram nenhuma perspectiva de futuro, diferentemente de outras turmas em que já havia ensinado, mesmo que temporariamente, pois, paulatinamente, seus outros alunos foram reconhecendo o valor e a importância da aprendizagem. Já Maria também relatou conflitos vivenciados por ela, tendo em vista que sua turma de EJA, de ensino fundamental II, também era desmotivada, divergindo totalmente de experiências anteriores, em que os alunos participaram de projetos em horários no contra turno da escola.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a relação conflituosa entre o eu e o objeto, tendo como foco a escolha por se trabalhar com gêneros textuais mais curtos, como o cartum e a caricatura, que despertam interesse no aprendiz da EJA, em detrimento dos textos mais extensos, como as memórias literárias, em que eles revelaram resistência ao estudo deles. Isso foi bastante enfatizado por Ana e Maria, pois o interesse por gêneros mais visuais gerou resultados positivos, solucionando um ponto de conflito do eu com o objeto, fazendo com que os próprios aprendizes sugerissem que as aulas fossem estendidas, mesmo tendo outro professor para assumir o horário, pois a discussão das aulas havia despertado o interesse deles.

Diante disso, pode-se dizer que o trabalho com a EJA requer um cuidado maior, por ser um público bastante heterogêneo e, muitas vezes, desvalorizado no contexto escolar. Assim, o professor precisa refletir sobre sua prática, a fim de melhorar a cada dia o seu fazer docente. Assim, embora o professor, mesmo em formação inicial, passe por situações adversas em sua atuação, faz-se necessário a busca por metodologias que contribuam para o desenvolvimento de seus discentes. E a RP é fundamental para isso, pois, além de proporcionar uma relação mais próxima entre universidade e escola-campo, estabelece um tempo maior de atuação (no total, 100h em sala de aula), divergindo da prática do estágio.

Dessa maneira, no ambiente escolar, os conflitos vivenciados, não só como os aqui mencionados, são fundamentais para o desenvolvimento do professor, sendo ele iniciante ou não, tendo em vista que as dificuldades não são prejudiciais, e sim, possíveis de soluções, como mencionado ao longo desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB, nº 11 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental
Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CAPES. **EDITAL CAPES** n° 06/2018
Programa de Residência Pedagógica. Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Aldair Sobral. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo o gênero profissional docente. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo social**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. 13. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 91-105. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. In.: **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. In.: **Revista Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 112-131, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____ (org.). **Por uma linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107. (Coleção Língua[gem], 19).

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

SANT'ANA, T. F. As incorporações das Ciências do Trabalho. **A (re)construção da identidade docente no percurso *estagiária* → *professora iniciante de língua portuguesa*.** 2016. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016, p. 57-82.

SILVA, F. P. Formação docente e profissionalização em EJA. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador.** 2015. 275f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015, p. 60-75.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. Como foi sua experiência no Estágio Supervisionado?
2. Você já ensinou em alguma instituição da educação básica? Em caso positivo, como foi sua experiência?
3. Antes do projeto, Residência Pedagógica, você já havia atuado em alguma turma de EJA?
4. Como foi o seu contato inicial com a turma de EJA?
5. Diante da sua experiência no Estágio Supervisionado, como também outras experiências que você vivenciou no ensino básico, quais as diferenças encontradas em relação ao ensino na EJA?
6. Quantos alunos (as) jovens e adultos atualmente frequentam sua sala de aula? Qual o grau de desistência desses alunos?
7. Qual a faixa etária dos seus alunos?
8. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem?
9. Qual a realidade socioeconômica de seus alunos?
10. Como está sendo sua experiência como residente em uma turma de EJA?

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai, companheiro, proteção e auxílio. E aos meus pais e meu irmão, pelas orações e palavras de incentivo.

A Deus, em primeiro lugar, por ouvir minhas orações e me ajudar diante dos desafios e dificuldades enfrentadas, sem Ele eu nunca teria consigo chegar ao final desse curso.

Aos meus pais, Ronaldo Camilo e Maria Henrique, que sempre estiveram orando por minha vida e mesmo com dificuldades sempre me ajudaram em tudo que precisei, me incentivando a continuar estudando e enfrentando obstáculos. Grata sou pela vida de vocês e por tudo que fizeram por mim para que eu chegasse até aqui. Em especial, a minha mãe querida, que nunca mediu esforços para me apoiar em minhas decisões e pelas valiosas orações que me sustentaram, obrigada por tudo!

Ao meu irmão, Weligton Camilo, por me ajudar sempre que precisei, por me dar apoio e estar sempre à disposição em me levar para a universidade e para as escolas em que estagiei, não sei como teria sido sem você! Obrigada, meu irmão, você é muito especial para mim!

A minha irmã, Elaine Adelino, por suas orações.

Ao pastor Josinaldo Leôncio, pelas palavras de incentivo.

A minha querida tia Elionora, por seu apoio e orações que mesmo distante estive me ajudando nessa caminhada.

A todos os professores, que participaram e contribuíram com a minha formação.

Especialmente, a minha orientadora, Tatiana Fernandes Sant'ana, a quem admiro e respeito, pela dedicação e responsabilidade, e por ter disponibilizado seu tempo para me orientar e me ajudar na minha pesquisa, pelas leituras sugeridas e por ter se esforçado ao máximo para que eu concluísse esse trabalho. Agradeço imensamente as correções, o apoio e todas as orientações que me ajudaram a crescer ainda mais em conhecimento. A sua contribuição para a minha formação foi além da sala de aula e do estágio, tive o privilégio de tê-la como coordenadora do projeto Residência Pedagógica, o qual fiz parte.

Aos membros da banca, por aceitarem com carinho o convite e disponibilizarem o seu tempo para a leitura do meu trabalho, Telma Sueli e Diana Ribeiro, obrigada pela colaboração.

Às amigas que a universidade me presenteou e que estarão em minhas lembranças por toda a vida. Em especial, a minha querida amiga e companheira de estágio, Estela Souto, pelas conquistas e por dividirmos momentos de alegria e tristezas, também por sua alegria contagiante todas as manhãs, sou grata por todos os momentos compartilhados. À Ana Cristina, a qual tive a oportunidade de conhecer através da RP e que vou lembrar com carinho de todos os momentos compartilhados no projeto.

E aos colaboradores dessa pesquisa, fundamentais para elaboração desse trabalho, sempre dispostos a ajudar. Muito obrigada!