

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5055>**AS EXPERIÊNCIAS DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**THE EXPERIENCES OF GRADUATION STUDENTS OF BIOLOGICAL SCIENCES
WITH THE YOUTH AND ADULT EDUCATIONLAS EXPERIENCIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DURANTE SU PASANTÍA CON EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS*Marília Costa Santos da Paixão*

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Marcelo Bruno Araújo Queiroz

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Christiana Andréa Vianna Prudêncio

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Resumo: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada com graduandos em Ciências Biológicas de uma universidade estadual da Bahia que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entendimento de que essa modalidade de ensino normalmente não é contemplada nos cursos de formação de professores, nosso objetivo foi analisar quais as concepções dos licenciandos sobre o Estágio na EJA, como uma forma de suscitar discussões sobre a importância da experiência com essa modalidade na formação inicial e evidenciar algumas potencialidades e desafios sobre o estágio/ensino na EJA. Realizamos entrevistas com cinco licenciandos concluintes do curso e as analisamos com base na Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam que, apesar de os professores em formação inicial apreciarem a experiência de estagiar na EJA, os mesmos enfrentaram uma série de dificuldades devido às especificidades dessa modalidade, como a falta de subsídios para preparar as aulas, problemas de identificação com o público e falta de discussões sistemáticas durante a graduação sobre o que significa ser professor da EJA. Assim, apontamos para a necessidade de se romper com essa invisibilidade sobre os processos de formação e ensino para a EJA, buscando uma formação de professores que possibilite uma aproximação ainda maior dos licenciandos com a realidade das escolas públicas do nosso país.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio Curricular Supervisionado. Ensino de Biologia na EJA.

Abstract: This article discusses the results of a research carried out with undergraduates in Biological Sciences of a state university of Bahia that carried out the Supervised Internship in classes of Youth and Adult Education (EJA). Comprising that this modality of teaching is not normally contemplated in teacher training courses, our objective was to analyze the conceptions of the graduates on the Internship in the EJA as a way of eliciting discussions about the importance of the experience with this modality in the formation initial and highlight some potentialities and challenges regarding the internship / teaching in the EJA. We conducted interviews with five graduates of the course and analyzed based on Discursive Textual Analysis. The results show that, although the teachers in initial formation appreciated the experience of internships in the EJA, they faced a series of difficulties due to the specificities of this modality, such as the lack of subsidies to prepare the classes, problems of identification with the public and lack of systematic discussions during graduation about what it means to be an EJA teacher. Thus, we point out the need to break with this invisibility about the training and teaching processes for the EJA, seeking teacher training that enables even greater approximation of the graduates with the reality of public schools in our country.

Keywords: Initial teacher formation. Supervised internship. Teaching of Biology in EJA.

Resumen:

Este artículo discute los resultados de una investigación realizada con estudiantes de los últimos semestres en Ciencias Biológicas (Profesorado) de una universidad estatal del Sur de Bahia, quienes realizaron su pasantía obligatoria con grupos de estudiantes pertenecientes al programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Sabiendo que esta modalidad pedagógica no es comunmente incluida durante la formación profesional docente, nuestro objetivo fue analizar cuales fueron las percepciones de los pasantes sobre su temporada con la EJA, como una manera de generar discusiones sobre la importancia de esta experiencia para su formación profesional, así como evidenciar desafíos positivos y negativos sobre la pasantía/docencia en la EJA. Realizamos entrevistas con cinco estudiantes del último semestre, y las analizamos con base en el Análisis Textual Discursivo. Los resultados muestran que, aunque los futuros profesores valorizaron su pasantía en la EJA, ellos enfrentaron una serie de dificultades debido a la gran especificidad de esta modalidad, como sería la falta de apoyo para preparar las clases, los problemas de identificación con el público y la ausencia de discusiones sistemáticas durante el pregrado sobre lo que significa ser profesor de EJA. Así, resaltamos la necesidad de romper con esa invisibilidad sobre los procesos de formación y enseñanza para la EJA, buscando la formación docente que posibilite una aproximación aún mayor de los egresados con la realidad de las escuelas públicas de nuestro país.

Palabras clave: Formación básica de profesores; Pasantía obligatoria; Enseñanza de la biología en la EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que vem ganhando espaço em todo o território nacional devido à necessidade de atender um público que não conseguiu terminar sua escolarização no tempo considerado adequado, possibilitando-lhe uma nova oportunidade. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a abrangência dessa modalidade nas escolas públicas é significativa, uma

vez que em algumas cidades mais da metade das escolas possuem pelo menos um dos eixos da EJA (BRASIL, 2016).

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos não é recente no Brasil e apesar dos movimentos mais efetivos e estruturados para educar esse público datarem da década de 1940, na Constituição de 1934 já se expressava uma preocupação com o analfabetismo dos adultos no país (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Todavia, vale ressaltar que esse cuidado era devido à necessidade de formação de mão de obra que fosse minimamente qualificada (SAMPAIO, 2009) e, não necessariamente, pelo entendimento de que a educação era necessária para ajudar na constituição desses sujeitos como cidadãos.

Segundo este mesmo autor, durante muitos anos campanhas e projetos foram realizados para alfabetizar pessoas jovens e adultas que não haviam terminado seus estudos ou que sequer os haviam iniciado, sempre com o apoio do Estado.

Somente em 1996 as medidas do Estado em relação à educação desse público deixam de ser feitas de forma mais esporádica/pontual e a EJA passa a se constituir como uma modalidade de ensino, como descrito na seção V da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. A LDB afirma que deverão ser asseguradas “[...] gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 13).

Ao usar os termos “características do alunado”, a LDB faz referência a um fator importante na EJA: suas especificidades e particularidades que fazem com que esse público seja totalmente diferente do atendido pela Educação Básica e de outras modalidades de ensino que acolhem crianças e adolescentes e, portanto, merecedor de professores que compreendam essas características para além do reconhecimento nos documentos oficiais.

Segundo Di Pierro (2005, p. 1122) o público da EJA normalmente é formado por “[...] adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural”. Atualmente o cenário não mudou muito, pois apesar de alguns jovens ingressarem na EJA por esta ser normalmente noturna, vários outros escolhem essa modalidade por não estarem na idade considerada adequada para cursar determinado ano, por conta da baixa condição socioeconômica que os impulsionou a trabalhar durante o dia e buscar credenciais escolares no período noturno, que tende a oferecer prioritariamente classes da EJA. A partir da caracterização anterior podemos

dizer que o público da EJA é formado por sujeitos que vivem geralmente em um contexto cultural de alienação e opressão e que, dependendo dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nesta modalidade, podem intensificar uma releitura da sua realidade e do seu lugar no mundo.

Entendemos que mais do que formar mão de obra minimamente qualificada, a EJA pode ajudar os educandos a (re)significarem suas vidas e sua atuação social, uma vez que são, de modo geral, marcados por um contexto de supressão de direitos e injustiça social (ARROYO, 2007), o que demanda um ensino, segundo Soares (2006), que contemple também as histórias dos direitos humanos e todas as questões de injustiças sociais e necessidade de ruptura com a cultura do silêncio tão presente na vida desses sujeitos.

Deste modo, objetivamos analisar quais as concepções dos licenciandos de um curso de Ciências Biológicas sobre o Estágio na EJA, buscando revelar aspectos positivos dessa experiência, bem como algumas particularidades e dificuldades do ensino nesta modalidade que precisam ser mais evidenciadas e melhor discutidas nos cursos de formação de professores.

A importância da EJA e a necessidade de contemplá-la na formação inicial

Contemplar as necessidades educativas requeridas para os alunos da EJA não é tarefa simples, em grande parte pela falta de formação inicial específica nos cursos de licenciatura, que praticamente não proporcionam espaços de discussão sobre processos de ensino e aprendizagem para jovens e adultos e sobre o que significa ser professor dessa modalidade (VARGAS; FANTINATO, 2011).

A passagem despercebida da EJA nos cursos de formação inicial de professores é preocupante uma vez que essa modalidade deixou de ser somente uma possibilidade de alfabetizar pessoas que não aprenderam a ler e a escrever quando eram crianças e adolescentes. Atualmente ela é fundamental para o desenvolvimento do país e para a formação de cidadãos críticos, mais bem preparados para ingressarem no mercado de trabalho e que tenham acesso sistemático aos conhecimentos científico-tecnológicos e seus produtos.

Freire (1967, p. 36) considera que a educação para o povo brasileiro, não sendo alienada nem alienante, pode ser um impulso para a libertação e a mudança. Além disso, a considera imprescindível para mediar o processo de sensibilização da população por meio de “uma postura de auto-reflexão e reflexão sobre o seu tempo e espaço”.

Contudo, nada disso é possível se, entre outros fatores, o professor lecionar de modo a perpetuar os padrões já estabelecidos de um ensino que favorece os opressores e deixa ignorantes os oprimidos, ou ainda, que pautar suas práticas docentes oferecendo a educação que os primeiros precisam e que os segundos merecem. Isso porque a educação é sim capaz de gerar mudanças, mas o professor precisa estar consciente disso. Freire (1996, p.38) acrescenta que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Dessa forma, para que a ideologia dominante seja desmascarada e não reproduzida é necessário que o professor possua concepções políticas e ideológicas que o auxiliem a reconhecer a não neutralidade do trabalho docente desenvolvido em qualquer espaço educativo e a educação como agente de mudança. Dizemos que não há neutralidade porque a maneira como o professor desenvolve seu trabalho poderá contribuir tanto com a perpetuação da ideologia dominante quanto colaborar para que os educandos possam analisar o sistema no qual estão inseridos com uma percepção mais crítica. Nesse aspecto, se faz ainda mais necessário refletirmos sobre aspectos relacionados à formação desse docente.

No contexto da EJA essa formação ainda se configura como um grande desafio. Gatti e Nunes (2009) apontam a precariedade com a qual a EJA é tratada nas diferentes licenciaturas brasileiras, revelada pela sua presença sistemática em poucos cursos de formação inicial de professores e pelo tratamento superficial que recebe quando é contemplada. Segundo as autoras, nas licenciaturas em Biologia, essa modalidade acontece normalmente na forma de disciplinas optativas e representa apenas 1,5% destas.

Os Estágios Supervisionados são disciplinas obrigatórias que podem oportunizar um contato sistemático com essa modalidade. No entanto, o histórico das licenciaturas em relação à EJA nos mostra que, geralmente, o licenciando tem uma formação para a Educação Básica voltada para crianças e adolescentes, o que pouco o ajuda a ensinar jovens e adultos ou a entender o funcionamento do sistema de ensino para esses sujeitos.

Dentro desse contexto, tratando especificamente sobre o futuro professor de Biologia, foco de nossa pesquisa, podemos afirmar que este docente precisará ensinar uma disciplina complexa, devido aos conteúdos científicos que nem sempre são facilmente compreendidos pelo público da EJA e que, historicamente é marcada pelo afastamento entre os conceitos científicos trabalhados na escola e o cotidiano. Entendemos, nesse sentido, que

isso seja um contrassenso pois se a Biologia é o estudo da vida, como poderia estar distante da própria vida dos educandos?

Essa colocação pode ser melhor compreendida quando, infelizmente, Gatti e Nunes (2009) nos mostram que isso acontece porque os cursos de licenciatura ao formarem seus alunos não os preparam para realmente enxergar o seu público alvo, não incentivam os professores para que reconheçam as ricas experiências de vida desses jovens e adultos e as utilizem como ponto de partida para as aulas de Biologia.

Estágio curricular: um possível elo entre a formação inicial e a EJA

A prática, importante para garantir a qualidade na formação dos professores, no currículo dos cursos de licenciatura está intimamente ligada aos Estágios Curriculares Supervisionados que são obrigatórios segundo a LDB 9.394/96. Os Estágios têm por exigência tempo mínimo de 400 horas para que as atividades teórico-práticas necessárias à formação de professores com a qualidade desejada sejam exequíveis. É um dos momentos em que o licenciando se aproxima do futuro local de trabalho, observa a execução da profissão e, com o apoio de um profissional com mais experiência, pode vivenciar a prática da atividade docente.

Essa aproximação com a futura profissão proporcionada pelo Estágio pode ajudar na percepção das mudanças que têm ocorrido no espaço escolar. Isso é importante pois, segundo Pimenta (1996), a quantidade de escolas aumentou muito nos últimos anos e a sociedade passou por profundas mudanças, porém, a qualidade da formação dos professores não cresceu de forma equivalente. Com isso, os professores formados acabam tendo dificuldades em contemplar as particularidades do público cada vez mais heterogêneo que tem feito parte das escolas.

Vale ressaltar, porém, que nos últimos 20 anos muitas modificações ocorreram no processo de formação de professores. Segundo Imbernón (2011) os cursos não são mais uma atualização científica, pedagógica e metodológica, pois agora buscam possibilitar que os futuros professores reflitam sobre as modificações e transformações sociais que ocorrem a sua volta e de que modo elas interferem em sua prática. Porém, mesmo com todas essas mudanças ainda há uma dificuldade em ensinar de tal maneira que a educação tenha um sentido no contexto de vida dos diferentes sujeitos, são poucos os espaços de reflexões sobre a diversidade de educandos para os quais devem ser desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem específicos e isso perpassa especialmente o público da EJA.

Para Imbernón (2011, p.31) “[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”, conhecimento este que é construído e reconstruído no decorrer da vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Esse conhecimento pedagógico é contemplado nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura, contudo, só ganha destaque nas disciplinas pedagógicas. Essas, por sua vez, voltam-se ao detalhamento de metodologias e práticas da disciplina equivalente ao curso superior, não discutindo, neste caso, as diferentes modalidades de ensino que constam na LDB, tampouco como ensinar Biologia nesses contextos diferenciados.

Tardif (2007) aponta algumas características importantes para a formação profissional, que incluem práticas respaldadas em conhecimentos não apenas especializados, mas também formalizados, sendo que essa formalização se dá por meio de disciplinas específicas, no decorrer de uma formação prolongada de alto nível. O autor acrescenta que mesmo com a aquisição desse conhecimento formalizado e especializado a formação não chega a um ponto no qual está concluída, sendo sempre contínua e requerendo atualização constante por parte do docente.

Além do exposto, devemos considerar também que o ensino é ideológico e que a educação tem um papel social, logo, o currículo que forma esses profissionais não pode ser indiferente às necessidades de seu público alvo. Sobre esse aspecto Pimenta (1996) discute algumas pesquisas, afirmando que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p.73).

Nesse cenário é inegável a importância de reflexões sobre o perfil dos sujeitos da EJA e uma vez que é “[...] necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (IMBERNÓN, 2011, p. 34), chamamos atenção para a EJA que, para nós, representa a mudança para a qual os professores não foram formados. E ainda que essa modalidade tenha chegado há muito tempo às escolas, ainda não é contemplada com profissionais que possuem uma formação específica para atuar nela.

Ou seja, até aqui, podemos visualizar que o governo brasileiro garante o direito aos jovens e adultos de terem acesso a uma modalidade específica, no entanto, a formação dos profissionais para atuar nessa modalidade é silenciada, reforçando a ideia de preparação dos

sujeitos para uma qualificação mínima exigida pelo mercado de trabalho. Essa ainda costuma ser uma das características dos programas educacionais governamentais no Brasil, em que se estabelecem processos de ensino para a escola e os recursos humanos e materiais não estão adequados para tal.

Segundo Sampaio (2009), apesar de terem aumentado os custos do governo com a EJA, o investimento na formação de professores para ensinar nessa modalidade ainda é muito pequeno. Isso é mais grave quando consideramos que seu público precisa de uma atenção diferenciada pois é composto por sujeitos que, geralmente, possuem diversidades, autonomias e experiências que precisam ser levadas em consideração no trabalho docente (FARIAS; ROSSI; FURLANETTI, 2012; MOURA, 2009; RIBAS; SOARES, 2012; RIBEIRO, 1999; VARGAS; FANTINATO, 2011). Mesmo que exista um documento público discutindo o perfil dos professores dessa modalidade de ensino como, por exemplo, a Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries (BRASIL, 2002), ela nada diz sobre as políticas de formação docente (MOURA, 2009). Como resultado disso, “[...] o que há na realidade é uma desprofissionalização do trabalho dos sujeitos professores, dessa modalidade de ensino”, o que faz com que o perfil docente hoje seja “multifacetado e plural” em processo de construção (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2014, p. 14).

No caso específico da disciplina Biologia, há uma carência de estudos que discutam seu ensino na EJA (PORTO; TEIXEIRA, 2014) e, dessa forma, juntamente com os demais docentes que estão muito mais preparados para ensinar crianças e adolescentes, acabam negando ao público da EJA que é formado por jovens, adultos e idosos, uma formação diferenciada e que oportunize a:

[...] visualização de conceitos ou de processos que estão sendo construídos por ele na escola, pois a missão da educação é conduzir o crescimento intelectual, moral e ético da comunidade através de ensinamentos, exemplos, experiências levados à escola, fazendo com que cada um se conscientize e se responsabilize pelo destino da sua própria vida (MORAIS, 2009, p.2).

Porém, refletir sobre a formação de profissionais e o ensino de Biologia na EJA possui uma relevância especial, pois, além dos motivos supracitados, a disciplina de Biologia é uma das que pode colaborar muito para que os educandos façam a leitura de uma sociedade que é fortemente marcada por conhecimentos da Ciência e Tecnologia (CT). Isso porque, atualmente, assuntos que podem ser considerados polêmicos na sociedade como os transgênicos, células tronco, clonagem, entre outros e que estão presentes nas mídias,

inclusive as não especializadas, têm como base conteúdos que são, sobretudo, discutidos na disciplina de Biologia, cabendo ao professor promover processos de reflexão sobre essas questões que extrapolam os limites da sala de aula. Nesse sentido, temos que (re)conhecer “a natureza universal das atividades e dos conhecimentos de C&T como componentes básicos da herança cultural do mundo” (UNESCO, 2003, p. 17).

O ensino pensado e planejado para o desenvolvimento dessas discussões contribui para que a disciplina de Biologia na EJA seja interdisciplinar e contextualizada, possibilitando ao sujeito relacionar esses conceitos com os problemas e acontecimentos de sua realidade. É nesse sentido que compartilhamos a ideia de Paulo Freire quando argumenta:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama (FREIRE, 1992, p. 78-79).

A partir do exposto, nos preocupa o fato de não haver uma preparação que contemple especificamente a EJA para os professores em formação inicial, isso porque, segundo Moura (2009), os profissionais em sua prática tendem a não considerar as particularidades desse público e acabam por utilizar metodologias sem significado para eles ou adaptadas do ensino específico para crianças e adolescentes, podendo causar a infantilização desses jovens e adultos. Ribeiro (1999, p. 185) aponta “a falta de formação específica dos educadores [da EJA], como um dos principais entraves das experiências educativas [para os educadores]”. Esses discursos ajudam a reforçar a afirmação de Freire (1992) no tocante à necessidade de se considerar a realidade histórico social, cultural e política dos sujeitos imersos em um processo de aprendizagem.

Para Imbernón (2011, p. 66) “a prática nas instituições educativas deve favorecer uma visão integral dessas relações [que o aluno tem com a realidade de uma escola no período de formação inicial] e deve levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa”. Por isso os estágios são insubstituíveis, pois são responsáveis por grande parte da mediação do licenciando com a escola, espaço real de trabalho do professor, no qual teoria e prática podem verdadeiramente ser percebidas e vivenciadas.

Vale ressaltar o quanto é fundamental que o estágio não seja considerado um momento puramente prático, uma vez que a realidade do contexto escolar fornece vários dos

temas e conceitos que são tratados na teoria (PIMENTA, 2010; PIMENTA; LIMA, 2006). Pimenta (2010) afirma que no momento do estágio essa teoria estará intrinsecamente ligada à prática, posto que os conteúdos a serem ensinados e a forma como devem ser ensinados caminham sempre juntos. A autora afirma que existe teoria antes da prática, durante a prática e depois da prática, pois o que foi vivenciado fornecerá experiências sobre as quais caberão reflexões posteriores.

Assim, o estágio para além de um momento de vivenciar a teoria aprendida para compreender o contexto escolar e o processo de ensino e aprendizagem, também pode ser uma oportunidade de estimular o licenciando a refletir sobre a própria prática, pois esta é imprescindível “para a formação de educadores mais críticos quanto às metodologias adequadas para facilitar a compreensão de cada conteúdo. A criticidade conduz o profissional a própria conscientização quanto à necessidade de mudanças e adaptações de sua prática” (SANTOS; BOMFIM; DIAS, 2014).

O estágio é também uma etapa de (re)construção de conhecimentos, de experimentação, descobertas e, segundo Pimenta e Lima (2012), de construção da identidade profissional. As características da EJA podem fazer parte dessas descobertas e o estágio pode se configurar como um elo entre a Educação Superior e a Educação de Jovens e Adultos, suscitando discussões sistemáticas sobre essa modalidade no espaço de formação docente.

Quanto à forma como os pesquisadores veem os estágios, pesquisas realizadas por Zancul (2011) mostram que mais da metade dos graduandos em Biologia que realizaram estágio em turmas regulares avaliaram a experiência como positiva por proporcionar a aquisição de novos conhecimentos a partir da vivência com o espaço escolar. As pesquisas evidenciaram ainda que os licenciandos possuíam muitas expectativas quanto à aproximação com o real exercício da profissão e que o Estágio os colocou em um espaço que os permitiu enxergar a realidade e não mais situações hipotéticas, geralmente discutidas em sala de aula durante as disciplinas da graduação. Como principais dificuldades encontradas pelos entrevistados a indisciplina dos educandos é o que aparece com mais frequência, além das dificuldades para planejar as aulas, insegurança ao ministrá-las, saber como ajustar a quantidade de conteúdos com o tempo das aulas, entre outras.

Castoldi e Polinarsk (2009) trazem em sua pesquisa dados muito semelhantes aos supracitados e ressaltam a importância de desburocratizar os Estágios Curriculares e de discutir os aspectos considerados negativos pelos estagiários, que os levam à desmotivação e às vezes, até à desistência da profissão. Esses autores questionam que se no decorrer do curso

de formação as disciplinas dessem mais ênfase às questões que, em geral, surgem com a vivência proporcionada pelo estágio, essa desmotivação com a profissão poderia ser menor, evidenciando que quando a teoria está distante do que os licenciandos vivem nos estágios a experiência se torna mais difícil.

Sobre a EJA, alguns artigos que relatam as experiências de estágios nessa modalidade apontam este momento como enriquecedor e incrementador de novos significados para a formação do futuro docente (PINTO; DANTAS; RODRIGUES, 2012).

Caminho metodológico

A pesquisa foi desenvolvida no campus de uma universidade estadual baiana com cinco licenciandos em Ciências Biológicas que estavam cursando ou já haviam cursado as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em escolas públicas com a modalidade de ensino EJA. O curso de Licenciatura em Biologia dessa universidade possui no seu currículo o Estágio Curricular Supervisionado dividido em três disciplinas com 135 horas cada: Estágio Curricular Supervisionado I (para Ensino Fundamental II); Estágio Curricular Supervisionado II (para espaços de Educação Não Formais) e; Estágio Curricular Supervisionado III (para Ensino Médio).

Esse estudo possui caráter qualitativo, na medida em que busca compreender o objeto de investigação a partir de uma análise criteriosa que nos conduza a uma maior compreensão sobre o tema, sendo possível a reconstrução de conhecimentos sobre o objeto de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Realizamos entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com o intuito de caracterizar as experiências dos licenciandos sobre a EJA. As entrevistas foram realizadas de modo individual e os áudios com as falas dos licenciandos foram transcritos na íntegra. Importante ressaltar que em atendimento às questões éticas, a pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e todas as suas determinações foram acatadas.

As entrevistas foram analisadas com base na Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007), uma ferramenta metodológica que possui três momentos: 1) unitarização – em que ocorre a desmontagem do corpus, representado pela fonte de informações sobre as quais se fará a pesquisa, o que em nosso caso equivale ao material final oriundo das entrevistas transcritas; 2) categorização – na qual ocorre o estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, oriundas do processo de desmontagem do texto e; 3)

metatexto – quando acontece a captação do novo emergente, que consiste na construção de um novo texto formado a partir de um diálogo entre as ideias que emergiram das unidades de análise, a interpretação que os pesquisadores fazem delas e a discussão com base no referencial teórico.

Na etapa de desmontagem das entrevistas as respostas transcritas dos licenciandos foram fragmentadas com o objetivo de isolar os temas centrais da pesquisa, revelando as unidades de análise.

Uma vez obtidas às unidades de análise estabelecemos relações entre elas, chegando assim à segunda etapa, a categorização. Essas relações resultaram da comparação “entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” formando categorias (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22). As categorias, segundo os autores, podem ser definidas de duas formas: pelo **método indutivo**, no qual a partir de um intenso processo de comparação das unidades de análise e agrupamento de elementos semelhantes surgem as categorias que são por sua vez chamadas de “emergentes”; e o **método dedutivo** no qual as categorias são estabelecidas a partir do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, sendo denominadas categorias “a priori”.

Relatamos neste artigo a categoria que contempla **o impacto do Estágio realizado em salas da EJA na formação inicial de professores**, que foi estabelecida a priori e diz respeito às revelações oriundas das experiências dos licenciandos com essa modalidade de ensino. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios escritos em negrito e, em conformidade com a ferramenta de análise, suas falas são citadas em itálico ao longo do texto. O metatexto foi estruturado utilizando as unidades de análise, acrescidas das nossas discussões e do referencial teórico desta pesquisa. Em alguns momentos destacamos em negrito trechos das falas dos entrevistados como forma de evidenciar elementos relevantes para a análise.

O impacto do Estágio realizado em salas da EJA na formação inicial de professores

Algumas pesquisas demonstram que as oportunidades de estagiar no ensino dito regular têm sido caracterizadas pelos licenciandos como algo positivo e prazeroso (ZANCUL, 2011; CASTOLDI; POLINARSK 2009). A EJA tem proporcionado algo muito semelhante e, apesar da falta de uma formação específica ser um obstáculo para as experiências educativas (RIBEIRO, 1999), os estágios têm proporcionado aos professores em formação momentos agradáveis com essa modalidade. De maneira geral, os sujeitos de nossa pesquisa relatam que

gostaram da experiência com a EJA e destacam como aspecto positivo o fato de terem conseguido estabelecer uma boa relação com os educandos.

Tiago: *Foi interessante [estagiar na EJA] porque a turma se acostumou muito comigo e tal, não sei se eu fui **um bom professor nesse período**, mas foi **interessante a experiência**.*

João: *Assim, o meu primeiro estágio também foi na EJA e eu gostei da turma, acho que com uma idade de 25... E eu acho que foi bem proveitoso em relação à aprendizagem de conteúdo e tal, **dar aula como professor...** eu me senti mais satisfeito.*

Quando os licenciandos falam especificamente sobre as aulas que ministraram, percebemos que essas relações foram, em grande parte, estabelecidas na etapa da regência, que permite ao licenciando estar na sala de aula como professor. Esse momento pode configurar uma experiência agradável ou não, dependendo da formação inicial do licenciando e/ou das características da turma e das condições escolares. Uma vez realizado o estágio na EJA, o estagiário muitas vezes se depara com um público cujas peculiaridades são diferenciadas daquelas normalmente discutidas em sua formação pedagógica.

A regência é um momento em que realmente o aluno pode **dar aula como professor**, inclusive refletir sobre sua ação e, mesmo que tenha dúvidas se foi **um bom professor nesse período**, ainda assim, é **interessante a experiência** para a constituição de sua identidade como professor reflexivo (PIMENTA, 2010). Além disso, o estágio nessa modalidade pode contribuir para a formação do futuro professor de Biologia, uma vez que sua formação disciplinar na universidade dificilmente discute esse contexto. Seria necessário, nesse sentido, que os cursos de licenciatura diversificassem as modalidades de ensino dos estágios, um acordo que pode ser realizado facilmente entre a instituição de ensino superior e a escola. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais, dentre as três etapas que o estágio possui, a regência tenha sido a mais comentada pelos professores em formação nas entrevistas. A importância dessa fase para os licenciandos é corroborada por outros pesquisadores que afirmam que essa é a etapa que os participantes de suas pesquisas acreditam que deveria ter uma duração maior (ZANCUL, 2011; CASTOLDI; POLINARSK, 2009).

Os professores em formação que entrevistamos demonstraram que a satisfação com a EJA está recorrentemente relacionada ao interesse na aula expressado pelos educandos dessa modalidade. Os licenciandos atribuem esse interesse ao fato de estarem diante de um público com mais idade, logo relatam:

Mateus: *Eu já percebi que essa turma não era tão interessada quanto à primeira. Na outra a gente tinha pessoas mais velhas, essa é mais nova... Os meninos não estão nem aí, teve um menino que chegou para a outra professora e falou que não adiantava nada daquilo se ele já sabia que ele já estava passado [aprovado no final do ano letivo].*

Lucas: *Foi ótima a experiência, eu gostei até mais do que poderia gostar dando aula em outras turmas porque são pessoas mais velhas, mais centradas, elas querem realmente estudar, por exemplo, na EJA do Estágio I eu dei aula para alunos que estão finalizando o ensino fundamental, (...) isso na EJA correspondeu pra mim, em turmas do noturno, a alunos que variam de 20 anos a 50 anos mais ou menos, só que correspondente a essa série num curso de educação comum, regular, seriam alunos de 15 anos, 16 anos, 17. Então, o tipo de turma é diferente. O aluno quando ele é mais novo ele tá desinteressado, não tem conhecimento do valor da educação e quem tá a noite não, já tem família constituída, às vezes tem filhos, muito frequentemente trabalha, eles estão ali pra buscar um tempo perdido, com mais garra; conhecer, eles têm sede de conhecimento. Então foi mais fácil para eu passar o conhecimento por tudo isso que eu falei, a turma era mais controlada, era mais assídua, fazia mais as atividades, então o interesse no geral era muito maior do que o interesse que outros colegas meus relatavam de escolas que tinham educação regular, comum. Eles tinham várias outras dificuldades lá.*

Os relatos acima demonstram que o estágio na EJA pode proporcionar ao educando uma **ótima experiência**, assim como o estágio no ensino dito regular (ZANCUL, 2011). Assim como esse último estágio se configura como uma forma de conduzir o licenciando a uma real aproximação com a realidade escolar, o estágio na EJA só tem a acrescentar mais experiências com a realidade escolar por possibilitar ao professor em formação perceber as características e desafios que permeiam esse ensino em particular, principalmente ao apontarem a diversidade etária e o interesse do educando como questões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Além disso, os licenciandos reconhecem as dificuldades de trabalhar nessa modalidade devido exatamente a seu formato diferenciado, enxergando esse espaço como uma modalidade específica e distinta. Esse diferencial não deve ser perceptível apenas na faixa etária, mas em suas singularidades e na relação com a aprendizagem de cada estudante.

Nesse sentido, Castoldi e Polinarsk (2009) afirmam que é importante tornar os estágios espaços de discussão sobre os desafios enfrentados pelos licenciandos que perpassam

a realidade da profissão docente. Consideramos isso importante para que o estágio não se torne um momento de desmotivação com a profissão, e sim de ajuda para despertar o prazer pela mesma.

Um dos pontos que evidenciamos é que, como relatado pelos licenciandos, a experiência com estágio na EJA pode influenciar na decisão de permanecer na docência:

Tiago: *Eu fiz licenciatura e eu não pensava muito em lecionar não, mas depois dessa experiência até que eu mudei de ideia.*

Essa compreensão reforça a importância dos Estágios Curriculares Supervisionados na identificação e afeição com a profissão docente. Mas, para que isso aconteça os estágios devem ser mais do que um cumprimento burocrático:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. **O estágio**, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, **abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade** (PIMENTA; LIMA, 2012, p.67-68, grifo nosso).

Como fica evidenciado no excerto acima os estágios são de grande importância para que os licenciandos possam vivenciar a realidade do trabalho docente, pois apesar de a graduação poder proporcionar outros momentos para que o futuro professor possa ministrar aulas como, por exemplo, as microaulas (SANTOS; BOMFIM; DIAS, 2014), esses momentos de “simulação” são controlados, uma vez que são realizados com os outros licenciandos e, portanto, não há indisciplina do público, não há uma real necessidade de conduzir os sujeitos a aprendizagem etc. Assim, mesmo sendo importantes para o processo de aprendizado do licenciando, as microaulas não são capazes de expressar toda a complexidade que envolve o trabalho na escola.

Apesar dos cursos de licenciatura não discutirem sobre essa modalidade, ainda assim é fundamental que durante o estágio o licenciando tenha esse contato com a EJA, pois isso poderá ajudá-lo a compreender que aquele público possui peculiaridades e particularidades que o faz necessitar de metodologias e atenção específicas. Esse processo pode levar os professores em formação a buscarem mais leituras e conhecimento sobre essa modalidade. Porém, esse processo deve ser acompanhado e lapidado tanto por aqueles que ministram a disciplina na universidade quanto pelos que a supervisionam na escola.

No entanto, apesar de todos os professores em formação terem declarado ter sido uma experiência agradável estagiar na EJA, eles relataram algumas dificuldades que estão relacionadas justamente às especificidades dessa modalidade:

Pedro: *É um público diferente, você tem faixas etárias bem diferentes. E faltava **uma linguagem adequada para atingir tanto os mais velhos quanto os mais novos.***

Mateus: *É complicado você chegar numa turma que tem aluno de 16, uma [aluna de] 17 e um [aluno] de 40.*

Os licenciandos julgam importante saber como se relacionar com esse público, entender suas dificuldades e saber como interagir com as diferentes faixas etárias. Esse desconhecimento pode vir exatamente da falta de espaços de discussões sistemáticas sobre os processos de ensino e aprendizagem da EJA, uma vez que os Cursos de Licenciatura tendem a conferir uma ênfase maior (se não única) ao ensino dito regular. Dessa maneira, o professor que atua na EJA “[...] não possui os fundamentos que lhe permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área e adequados à diversidade etária do público. Esses referenciais deveriam ter [...] o aporte das ciências da linguagem, principalmente a sociolinguística e a linguística aplicada” (MOURA, 2009, p. 47-48).

Sem esse aporte teórico e as possibilidades de compreender como a EJA “funciona”, os licenciandos têm razão em sentir falta de **uma linguagem adequada para atingir tanto os mais velhos quanto os mais novos.** Ainda mais quando os alunos mais novos e mais velhos dividem a mesma sala, a mesma atenção do professor e os mesmos processos de ensino e aprendizagem. A esse respeito Vargas e Fantinato (2011) afirmam que:

A experiência de trabalho com grupos de alunos fortemente diversificados tem se constituído como um dos grandes desafios encontrados pelos professores. Diferenças marcantes de idade, que podem incluir jovens de 15 anos a idosos de 80 anos, as experiências nos mercados formal e informal de trabalho, bem como os múltiplos papéis que ocupam na família, nos cuidados com filhos e netos, dificultam a percepção que os professores têm das identidades individual e coletiva da turma (VARGAS; FANTINATO, 2011, p. 922).

Dentro desse contexto as disciplinas de estágio poderiam colaborar contemplando essas reflexões sobre a EJA, pois desconsiderar totalmente a existência desse público diferenciado, e que agora está tão presente nas escolas, torna o desenvolvimento das

atividades docentes mais complicadas e deficientes. Diante desse cenário, julgamos importante que os estágios das turmas do diurno e, sobretudo do noturno, período no qual as escolas normalmente oferecem classes da EJA, discutam sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem para essa modalidade para que se comece a estabelecer uma mudança no quadro de quase total invisibilidade atribuído à EJA no processo de formação inicial.

Nesse sentido, entendemos que os estágios são espaços de possibilidades para que o licenciando venha conhecer o processo de surgimento, funcionamento e especificidades da modalidade EJA. Essas possibilidades perpassam a experiência do professor em formação inicial, uma vez que seu discurso será compartilhado na turma da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que ele faz parte, podendo o professor formador estabelecer discussões sobre os aspectos dessa modalidade.

As dificuldades continuam, pois além da diversidade dos sujeitos, os licenciandos relatam diferenças também na forma de avaliação, no livro didático entre outras:

Tiago: *Até o livro didático deles é diferente, eu peguei o material para poder preparar as primeiras aulas, por exemplo, e eu me “embananei” [atrapalhei] todo porque eu não soube utilizar aquele material. É tudo diferente, o conteúdo, a forma de passar, o estilo das aulas... Não tem nada a ver com os relatos dos outros colegas que estavam em turmas regulares.*

Pedro: *Existe uma dificuldade de você ‘linkar’ seu assunto com o cotidiano dessa pessoa que está lá com uma certa idade; e os mais jovens nessa turma de faixas etárias diferentes, se comportavam de forma totalmente displicente.*

O material didático utilizado nessa modalidade também é diferenciado e no relato, podemos perceber que o licenciando não consegue entender como utilizá-lo, reforçando o distanciamento da formação inicial com as características dessa modalidade. Entendemos que parte das dificuldades que os licenciandos sentem em **“linkar” o assunto com o cotidiano dessa pessoa que está lá com uma certa idade**, se deva ao desconhecimento das histórias de vida, da cultura e do modo de ser dos sujeitos da EJA. Estar de posse desses conhecimentos poderia ajudar a diminuir as distâncias entre os professores e os educandos, facilitando o processo de ensino nessa modalidade.

Entendemos que o tempo do estágio é demasiadamente curto para que os licenciandos possam estabelecer relações mais profundas com os alunos da EJA, mas não podemos deixar de considerar a necessidade de “[...] historicizar o objeto de reflexão para não

cometer o equívoco de apontar a todos os adultos e adultas sem escolarização como personagens abstratos” (FARIAS; ROSSI; FURLANETTI, 2012, p.14). Trabalhar o processo de historização dos sujeitos é uma responsabilidade que os cursos de formação, de modo geral, não estão cumprindo. Logo, se faz necessária uma formação que considere essa realidade presente nas escolas, trazendo-a para ser tema de discussão nas instituições formadoras de professores. Pimenta e Lima (2006) discutem sobre essa questão indicando que a ausência de uma fundamentação teórica para a atuação profissional, somada à desconsideração da realidade existente nas salas de aula das escolas, acarreta a construção de saberes disciplinares distantes da realidade na qual o futuro professor irá atuar.

Diante desse contexto os entrevistados apontaram para a importância de modificações no processo de formação inicial de professores para melhor prepará-los para ensinar na EJA:

Pedro: [Deveria] *Fazer uma coisa mais direcionada, uma disciplina específica pra tratar com esse público adulto.*

Mateus: [Deveria] *Ter alguma disciplina, ou que os próprios estágios ou módulos¹ já viessem trabalhando como se comportar, que metodologias utilizar para esse público.*

Tardif (2007) comenta a respeito dessa necessidade de formalização dos conhecimentos dos professores por meio de disciplinas específicas no decorrer da formação profissional, o que nos permite afirmar que quando os entrevistados apontam a necessidade de disciplinas para tratar dessa temática eles estão indicando exatamente a falta que sentem dessa formalização. E, por mais que só uma disciplina não seja capaz de resolver todas as nuances desse problema, ainda assim seria um passo na direção da aquisição de um conhecimento sistematizado sobre essa modalidade. Segundo Imbernón (2011), para chegar ao conhecimento profissional especializado é preciso uma sólida fundamentação prévia, algo que os professores em formação desejam. A esse respeito, um licenciando sugere:

Lucas: *Seria importante a indicação dos professores [da licenciatura] de leitura de textos relacionados com o tema [o ensino na EJA], discussões a respeito do tema também pra gente justamente se familiarizar mais com isso.*

¹ Os Módulos são disciplinas que representam as 400 horas obrigatórias de Prática como Componente Curricular e que poderiam ser desenvolvidas também em classes de EJA.

Esse anseio do professor em formação reitera a afirmação dos autores supracitados sobre a necessidade de uma formação inicial com respaldo em uma sólida fundamentação teórica. Assim, podemos observar que a aproximação com a EJA possibilitada pelos estágios é uma boa forma de evidenciar as necessidades de discussão sobre essa modalidade na formação inicial. A indispensabilidade dessa reflexão sobre a EJA fica explícita ao observarmos as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos por conta das especificidades desse público.

Considerações finais

Apesar de ser inviável que todos os aspectos do trabalho docente sejam contemplados na formação inicial, a EJA, por se tratar de uma modalidade de ensino e não uma particularidade no processo de escolarização, requer mais espaço e atenção nos cursos de formação inicial. As discussões aqui realizadas devem ser encorajadas para que essa barreira possa ser enfrentada e rompida.

Os resultados socializados neste artigo ratificaram essa necessidade, uma vez que podemos constatar que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores em formação com o estágio na EJA estavam diretamente relacionadas às especificidades dessa modalidade que exigem do professor um conhecimento que exceda o que já é aprendido nas Instituições de Educação Superior sobre a Educação Básica.

Portanto, observamos que o Estágio Curricular Supervisionado, como uma disciplina que pode proporcionar a prática ao futuro professor, deveria também fomentar discussões sobre a EJA que cada vez mais se configura como uma realidade no cenário educacional.

Nesse sentido, é necessário que os cursos de formação inicial problematizem as características dessa modalidade, principalmente no que concerne aos seus fundamentos e metodologias. Além disso, pesquisas com essa modalidade no ensino de Ciências e especificamente no ensino de Biologia não têm sido tão difundidas, fazendo com que esse campo de conhecimento seja incipiente de contribuições teórico-metodológicas. Para além disso, indicamos a necessidade de estudos sobre as possibilidades de discussão da referida modalidade na formação inicial e continuada em diferentes âmbitos formativos.

De tal modo, além do exposto, vale ressaltar que a experiência do estágio com a EJA demonstrou ser prazerosa para os licenciandos, mas que essa vivência poderia ser ainda melhor se mais espaços de discussões sobre a modalidade fossem criados na formação inicial,

que poderiam abranger disciplinas obrigatórias, com oferta regular, além de palestras, trabalhos de campo, pesquisas, projetos de extensão, entre outros.

Apesar de reconhecermos que a formação inicial não consegue formar totalmente o futuro professor, uma vez que haverá em sua carreira situações totalmente novas para as quais ele não se sentirá preparado, a EJA não será esse caso: ela já é uma realidade. Negar sua existência e suas especificidades é negar ao licenciando seu direito a uma formação integral e de qualidade e, conseqüentemente, privar os alunos da EJA de um profissional que esteja preparado para atendê-los da maneira que necessitam.

É nesse sentido que reiteramos que nos estágios podem constituir-se em ciclos de discussões sobre a EJA para que essa disciplina seja um elo na formação desses professores permitindo que eles entendam a modalidade e se preparem para atuar nela. Para isso, é fundamental que os docentes da Educação Superior também se coloquem à disposição para discutir, problematizar e tornar relevante as características dessa modalidade de ensino.

Referências

ARAÚJO, W. A.; SILVA, F.C.A.; SILVA, J.M. O perfil do educador de jovens e adultos: uma análise histórica a partir da década de 1930 até os dias atuais. In: Semana Internacional de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas, 7., 2014, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2014, p.1-15. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/17110645-O-perfil-do-educador-de-jovens-e-adultos-uma-analise-historica-a-partir-da-decada-de-1930-ate-os-dias-atuais.html>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 5-19, 2007.

BRASIL. Governo do Estado da Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Alunos matriculados por escola e modalidade**. Bahia, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Considerações sobre o estágio supervisionado por alunos licenciandos em ciências biológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007, p.1-10. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/434.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

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

FARIAS, A. F.; ROSSI, R.; FURLANETTI, M. P. F. R. Problematizando a formação do educador popular a partir da discussão da diversidade na educação de pessoas jovens e adultas. **Boletim GEPEP**, n 1, v. 1, p. 12-24, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, B.A.; NUNES, M. N. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. v. 29. São Paulo: FCC, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, T. M. M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAIS, F. A. O ensino de Ciências e Biologia nas turmas de EJA: experiências no município de Sorriso-MT. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, p. 1-6, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Goiás, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PINTO, E. C.B.; DANTAS, L. M.; RODRIGUES, F. J. S. A práxis pedagógica em educação de jovens e adultos: vivências do estágio supervisionado na universidade federal do Ceará. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 4., 2012, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012, p. 1-14. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/a4f23670e1833f3fdb077ca70bbd5d66.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

PORTO, M. de L. O; TEIXEIRA, P. M. M. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de revisão bibliográfica. **Revista da SBEnBio**, São Paulo, n.7, p. 5437-5448, 2014.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. In: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, nº68. Campinas, ano XX, p. 184-201, 1999.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SANTOS, M. C.; BOMFIM, M. G.; DIAS, V. B. O Estudo da Cadeia Alimentar por Meio das Aulas de Campo e suas Contribuições na Formação Inicial do Professor. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia- SBEnBio-n.07-Out.2014*. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R1016-1.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. 3. ed. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

VARGAS, S. M; FANTINATO, M.C.C. B. Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia. **Revista Diálogo Educativa**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, 2011.

ZANCUL, M. S. O estágio supervisionado em ensino segundo a percepção de licenciandos em ciências biológicas. **Revista Simbio-Logias**. São Paulo, v.4, n.6, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Marília Costa Santos da Paixão

Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do grupo de estudo/pesquisa “Temas Atuais em Ensino em Ciências”. E-mail: mariliacsbio@gmail.com

Marcelo Bruno Araújo Queiroz

Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do grupo de estudo/pesquisa “Temas Atuais em Ensino em Ciências”. E-mail: marcelobrunoqueiroz@gmail.com

Christiana Andréa Vianna Prudêncio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora adjunta da área de Ensino de Biologia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) desta Universidade. Líder do grupo de estudo/pesquisa “Temas Atuais em Ensino em Ciências”. E-mail: cavprudencio@uesc.br

Recebido em: 30 de janeiro de 2018
Aprovado em: 04 de maio de 2018
Publicado em: 10 de maio de 2019