



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Maria Claudia Lima Menezes

**A Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Ciências e
Biologia: concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura
no estado do Rio de Janeiro**

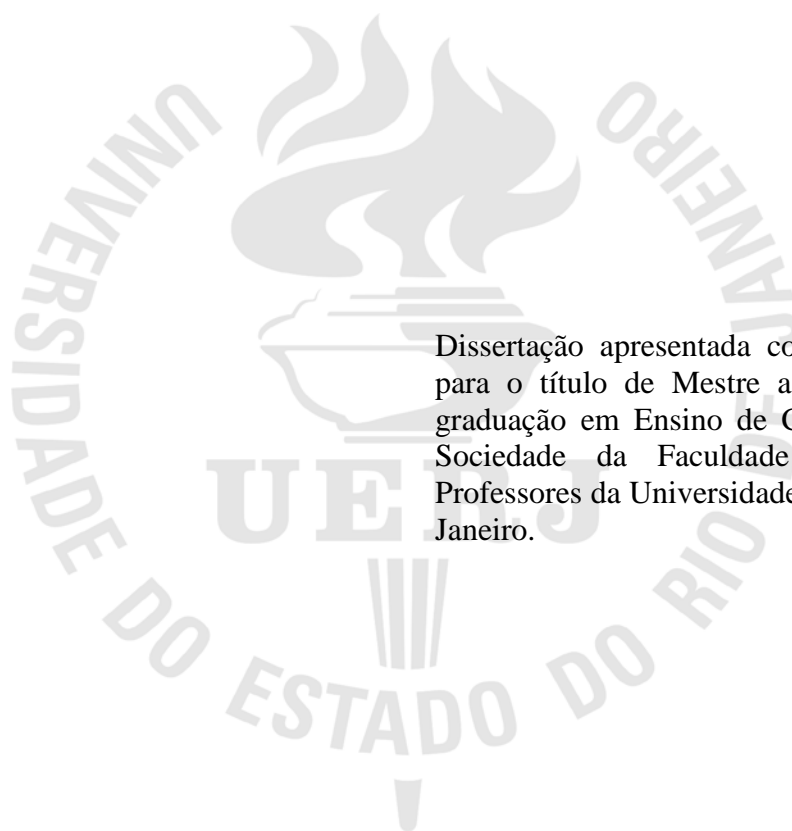
Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos

São Gonçalo

2017

Maria Claudia Lima Menezes

**A Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Ciências e Biologia:
concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura no estado do Rio de
Janeiro**



Dissertação apresentada como requisito parcial para o título de Mestre ao programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M543 Menezes, Maria Claudia Lima.
TESE A educação de jovens e adultos na formação de professores de Ciências e Biologia: concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura no estado do Rio de Janeiro./ Maria Claudia Lima Menezes. – 2018.
114f. : il.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Ferreira dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Teses. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Professores-formação. 4. Biologia. 5. Ciência.. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Claudia Lima Menezes

**A Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Ciências e Biologia:
concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura no estado do Rio de
Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para o título de Mestre ao programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 09 de Março de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Luís Fernando Marques Dorvillé
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^ª. Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Faculdade de Educação – UFRJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha família, aos meus amigos, aos meus alunos e aos professores.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus*, por sua fidelidade constante.

Aos meus familiares e, em especial, à minha mãe Laurecy Carvalho de Lima (*in memorian*), por seu amor, seu exemplo de honestidade, seu apoio, sempre sinalizando a importância dos estudos para termos uma vida menos sacrificada que a dela.

Aos meus amigos que se alegram e choram comigo, em especial a Cecília pela sua amizade que me socorreu com o empréstimo do seu computador.

À minha orientadora, professora Maria Cristina Ferreira dos Santos, por ter aceitado ser minha orientadora num momento tão difícil do meu mestrado. Por ter me esperado com a necessária serenidade, quando minha angústia me imobilizava. Sua paciência e compreensão foram imprescindíveis para vivermos esta vitória.

Aos professores Luís Fernando Dorvillé e Alessandra Nicodemos pelas orientações que foram muito importantes para a realização deste trabalho, pelo apoio, pela amizade.

Às professoras Flávia Venâncio e Silvína Fernandes por aceitarem compor a minha banca.

À professora Maria Cristina Doglio Behrsin, por ter me acolhido no estágio em docência, por sua luz que me ajudou a concluir esta etapa tão importante.

Ao professor Ricardo Santori pela assertiva: É possível, Maria Claudia!

Aos licenciandos que concordaram em responder ao questionário e aos professores com seus depoimentos, contribuindo para que esse estudo se tornasse possível.

A todos os educadores do curso do Mestrado Ensino de Ciências, Ambiente e sociedade (PPGEAS), que sempre investiram na qualidade da formação profissional e cidadã dos seus educandos.

A todos os funcionários que nos atenderam com profissionalismo constante.

Aos meus colegas de curso que, ao longo do tempo, tornaram o grupo uma verdadeira turma, convivendo com solidariedade e responsabilidade.

Agradeço a todos que, de alguma maneira, com seu toque único, contribuíram para a realização desta conquista, ajudando a transformar um sonho em realidade.

“Sonho que se sonho só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha juntos é realidade.” Raul Seixas

Com afeto e admiração, agradeço!

Ser professor é...

Ser professor é professar ter a fé e a certeza de que tudo terá valido a pena se o aluno sentir-se feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou...

Ser professor é consumir horas e horas pensando em cada detalhe daquela aula que, mesmo ocorrendo todos os dias, a cada dia é única e original...

Ser professor é encontrar pelo corredor com cada aluno, olhar para ele sorrindo, e se possível, chamando-o pelo nome para que ele se sinta especial...

Ser professor é entrar cansado numa sala de aula e, diante da reação da turma, transformar o cansaço numa aventura maravilhosa de ensinar e aprender...

Ser professor é importar-se com o outro numa dimensão de quem cultiva uma planta muito rara que necessita de atenção, amor e cuidado.

Ser professor é ser um "administrador da curiosidade" de seus alunos, é ser parceiro, é ser igual na hora de ser igual, e ser um líder na hora de ser líder, é saber achar graça das menores coisas e entender que ensinar e aprender são movimentos de uma mesma canção: a canção da vida...

Ser professor é acompanhar as lutas do seu tempo pelo salário mais digno, por melhores condições de trabalho, por melhores ambientes físicos, sem misturar e confundir jamais essas lutas com o respeito e com o fazer junto ao aluno. Perder a excelência e o orgulho, jamais!

Ser professor é saber estar disponível aos colegas e ter um espírito de cooperação e de equipe na troca enriquecedora de saberes e sentimentos, sem perder a própria identidade.

Ser professor é ser escolhido para fazer "levedar a massa" para que esta cresça e se avolume em direção a um mundo mais fraterno e mais justo.

Ser professor é ser companheiro do aluno, "comer do mesmo pão", onde o que vale é saciar a fome de ambos, numa dimensão de partilha...

Ser professor é ter a capacidade de "sair de cena, sem sair do espetáculo".

Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...

(Darwin Ianuskiewtz)

RESUMO

MENEZES, M. C. L. *A Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores de Ciências e Biologia: concepções de estudantes e docentes em um curso de licenciatura no estado do Rio de Janeiro*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

Neste estudo buscou-se analisar as concepções de licenciandos e professores sobre a EJA na formação dos Professores de Ciências e Biologia e investigar possíveis abordagens sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. O intuito foi problematizar a formação de professores, em particular a formação do professor de Ciências e Biologia, com ênfase para atuar na EJA. A pesquisa teve abordagem qualitativa articulada ao tratamento quantitativo dos dados. Foram analisadas ementas de disciplinas acadêmicas do curso em estudo relacionadas ao ensino de Ciências e Biologia, foi aplicado um questionário a 27 licenciandos e foram realizadas entrevistas com três docentes. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. As respostas dos estudantes ao questionário e as narrativas dos professores foram categorizadas com base em aportes teóricos da EJA e da formação de professores de Ciências e Biologia. Elementos associados à EJA foram identificados na ementa da disciplina Estágio Supervisionado IV. Na bibliografia das ementas não foram incluídos autores relacionados a pesquisas com Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos licenciandos relacionou as diferenças entre o ensino regular e a modalidade EJA ao perfil dos educandos da EJA, considerando principalmente a faixa etária e a experiência de vida. Os professores entrevistados consideraram importante a inclusão da EJA na formação dos professores nos cursos de licenciatura. Também para esses professores, a organização do tempo para ministrar os conteúdos e a compreensão das necessidades, especificidades e saberes dos educandos da EJA foram considerados relevantes para o planejamento e atuação docente. A análise das concepções de licenciandos e professores desse curso de licenciatura em Ciências Biológicas apontou menor destaque para a EJA e maior destaque para o ensino regular, o que se aproxima de resultados de estudos sobre outros cursos de licenciatura. A transversalização da construção de uma compreensão da EJA em diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura pode contribuir para a sensibilização de estudantes e professores para essa modalidade de ensino. Argumenta-se que o desenvolvimento de projetos e a abordagem da EJA em outras disciplinas desse curso pode ser um indicador de que outras ações são necessárias na formação inicial e/ou continuada de professores de Ciências e Biologia para auxiliá-los no trabalho docente com a educação de jovens e adultos. Os resultados desse estudo podem contribuir para futuras pesquisas sobre a EJA na formação de professores de Ciências e Biologia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Concepções de estudantes e professores. Ensino de Ciências. Ensino de Biologia.

ABSTRACT

MENEZES, M. C. L. *The Youth and Adult Education in Science and Biology Teachers' Training: students and teachers' conceptions in a course in the state of Rio de Janeiro*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade. Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

This study aimed to analyze the undergraduates and teachers' conceptions about EJA in Science and Biology Teachers' training and to investigate possible approaches to Education of Young and Adults (EJA) in a Bachelor's Degree in Biological Sciences at a public university in the state of Rio de Janeiro. The aim was to problematize the teachers' training, in particular of the science and biology teacher, with emphasis to act in the EJA. The research had a qualitative approach articulated to the quantitative data treatment. We analyzed papers from academic subjects of the study course related to the teaching of Science and Biology, a questionnaire was applied to 27 undergraduates and interviews were conducted with three teachers. The data analysis technique was used. The students' responses to the questionnaire and teachers' narratives were categorized based on theoretical contributions from the EJA and the training of Science and Biology teachers. Elements associated with the EJA were identified in the Supervised Stage IV discipline. Authors related to research with Youth and Adult Education were not included in the bibliography. The majority of the undergraduates related the differences between the regular education and the EJA modality to the profile of the students of the EJA, considering mainly the age group and the life experience. The interviewed teachers considered important to include EJA in the training of teachers in undergraduate courses. Also for these teachers, the organization of the time to minister the contents and the understanding of the needs, specificities and knowledge of the students of the EJA were considered relevant for the planning and teaching performance. The analysis of the conceptions of graduates and professors of this course pointed out less emphasis on the EJA and greater emphasis on regular education, which is close to results of studies on other undergraduate courses. The mainstreaming of the construction of an understanding of the EJA in different disciplines of undergraduate courses can contribute to the sensitization of students and teachers to this type of teaching. It is argued that the development of projects and the approach of the EJA in other disciplines of this course can be an indicator that other actions are necessary in the initial and / or continued formation of Science and Biology teachers to assist them in the teaching work with the youth and adult education. The results of this study may contribute to future research on EJA in the training of Science and Biology teachers.

Keywords: Youth and Adult Education. Teachers' training. Students and teachers' conceptions. Science education. Biology education.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre as diferenças entre ministrar aulas de Ciências para a modalidade regular e EJA.....	56
Tabela 2 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre os elementos considerados importantes para aprender na universidade para lecionar na EJA.....	59
Tabela 3 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre as metodologias adequadas para ensinar para os alunos da EJA.....	61
Tabela 4 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre os materiais didáticos para a EJA	62
Tabela 5 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre projetos a serem desenvolvidos na EJA	65
Quadro 1- Disciplinas do curso em estudo com respectivos objetivos e conteúdos abordados	108
Quadro 2- Bibliografia das disciplinas do curso em estudo	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
Art.	Artigo
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFÍNTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPCTAL	Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
Ed.	Edição
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIOCRUZ	Fundação Instituto Oswaldo Cruz
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GLEALE	Grupo Latino-Americano de Especialistas em Alfabetização e Cultura
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JUC	Juventude Universitária Católica da Universidade da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCP	Movimento de Cultura Popular

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEDEJA	Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos
NUPEC	Núcleo de Pesquisa e Ensino de Ciências
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEAS	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
SNF	Seminário Nacional de Formação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1.	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
1.1	O processo histórico da construção da modalidade de ensino EJA	21
1.2	A formação do professor: problematização do perfil do aluno e funções da EJA	36
1.3	Reflexões sobre a formação do professor de Ciências e Biologia para atuação na EJA	43
2.	METODOLOGIA	51
2.1	Caracterização do tipo de pesquisa.....	51
2.2	Sujeitos e local da pesquisa.....	52
2.3	Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados	53
2.4	Procedimentos de análise dos dados	53
3.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
3.1	Análise das ementas das disciplinas	55
3.2	Concepções dos estudantes	56
3.3	Concepções dos professores	66
3.3.1	<u>As especificidades da EJA</u>	66
3.3.2	<u>A EJA nos Estágios Supervisionados II e III</u>	78
3.3.3	<u>A EJA no Estágio Supervisionado IV</u>	79
3.3.4	<u>A EJA em um projeto universitário</u>	85
3.3.5	<u>Uma experiência formativa em EJA na disciplina Laboratório de Ensino II</u>	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido para os estudantes	104
	APÊNDICE B- Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores	105
	APÊNDICE C - Questionário aplicado aos licenciandos	106
	APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com os professores	107
	ANEXO A- Ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências	

Biológicas em estudo.....	108
ANEXO B - Bibliografia das disciplinas do curso de Licenciatura em	
Ciências Biológicas em estudo.....	112

INTRODUÇÃO

Importa-nos, pois, a educadores e educandos militantes, enquanto sujeitos que nos movemos no mundo assumir o papel de sujeitos conhecedores do mundo que transformamos e que nos movemos. Importa-nos, fundados na análise crítica de nossa prática, ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da realidade em transformação (FREIRE, 1978, p. 143).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio. Essa modalidade atende aos educandos que não tiveram acesso à educação formal na idade “certa” - aquela que é estabelecida por lei, sendo seu público o alunado da educação tardia. A EJA foi reconhecida como modalidade de ensino na Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a EJA consta no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), seção V denominada: Da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 que compõem esta seção. Portanto, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tenta reparar injustiças e desigualdades vivenciadas pela classe trabalhadora, que vivencia processos de exclusão que datam desde o Brasil colônia. As classes sociais menos favorecidas têm sua história marcada por séculos de opressão, escravidão, violência e roubos e não teve reconhecimento da importância de sua força de trabalho, empregada para construir a riqueza desta nação. Persistem desigualdades e injustiças, características de toda sociedade excludente.

Neste contexto, os alunos da EJA, ao retornarem à escola em busca do direito à educação, apresentam uma gama de direitos negados ao longo de sua história. A exclusão de um determinado direito esta entrelaçada à exclusão de outros. Por exemplo, a falta de recursos financeiros das famílias para a manutenção das crianças na escola foi a causa de muitos educandos nunca terem estudado, por terem que trabalhar em idade precoce para garantirem suas condições de sobrevivência. Portanto, a negação do direito a bens de consumo como comida, moradia, roupas, calçados, entre outros, levaram estes indivíduos a buscarem no trabalho uma fonte de renda, afastando-os da escola.

Muitos sequer visionavam o direito à educação, a possibilidade de estar na escola, porque concebiam a vida como luta para a sobrevivência, como esclarecem Freire e Nogueira (1989, p.21), ao relataram a fala das educandas do movimento popular: “Elas compreendiam a vida como luta pela vida. É uma compreensão experimentada, como luta de peleja. Esta

compreensão pôs a luta como centro: lutou para crescer, lutou para ter o café da manhã de hoje, lutou para botar filho crescido...” Como resultado deste processo, temos a classe trabalhadora excluída da educação básica, tanto no nível fundamental como no médio.

Ao possibilitar o acesso à educação básica, a modalidade de ensino EJA está diretamente ligada à superação desta exclusão, possibilitando a homens e mulheres usufruírem de direitos negados por gerações. Arroyo (2006, p. 29) sinaliza que a volta à escola em busca do direito à educação está entrelaçada com a busca de outros direitos humanos básicos:

Os jovens e adultos, sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

As turmas de EJA são constituídas por indivíduos de várias faixas etárias: jovens, adultos e idosos que buscam a escola por necessidades diversas. Eles estão em busca de vencer o analfabetismo, o desemprego, o tédio, as doenças, as frustrações dos projetos interrompidos ao longo da vida. A escola torna-se o espaço de sociabilidade, da aprendizagem, da cura de suas enfermidades do corpo e da alma; tendo como anseio maior a conquista do diploma, posto que atualmente, em sua maioria, o mercado de trabalho exige no mínimo a educação básica. Abriga também os educandos que veem na educação a possibilidade de resgatar projetos antigos que a entrada precoce no mercado de trabalho obrigou-os a esquecer.

Neste grupo de alunos, muitos trazem corpos e mentes cansados devido ao dia de trabalho e outros apresentam limitações oriundas da idade. Já os jovens não trabalhadores foram incluídos nessa modalidade para corrigir a distorção idade-série e apresentam muita disposição e saúde, não trazendo em seus corpos e mentes o cansaço do labor diário. Neste contexto, os alunos da EJA apresentam diferentes ritmos de apropriação dos saberes escolares, demandando organização e práticas pedagógicas diferenciadas.

O perfil do educando se relaciona à configuração da modalidade de Educação de Jovens e Adultos na formação do educador, conforme sinaliza Arroyo (2006, p.24): “Essa especificidade de vida confere outra dimensão à EJA e à formação de seus profissionais.” As diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, ao se referirem à formação do professor da EJA, destacam que se trata de uma formação específica diretamente relacionada às características do aprendiz, pois “[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação

pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (CURY, 2000, p. 58).

Neste estudo buscou-se entender como licenciandos e professores de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro pensam a EJA, investigando possíveis contribuições para a formação docente. Na construção do texto problematizou-se a formação do professor de Ciências e Biologia, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

Questão de pesquisa

Como a EJA é compreendida por licenciandos e professores universitários em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro?

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Investigar concepções de professores e estudantes sobre a EJA em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos

- Identificar elementos relacionados à Educação de Jovens e Adultos em ementas de disciplinas acadêmicas na versão curricular vigente (2006) do curso de licenciatura em estudo.
- Mapear e analisar concepções de licenciandos do curso em estudo sobre a EJA na formação de professores de Ciências e Biologia.
- Mapear e analisar concepções de professores sobre a EJA na formação de professores de Ciências e Biologia.

- Contribuir com reflexões sobre abordagens da EJA em cursos de licenciatura e com subsídios para futuras pesquisas sobre formação de professores de Ciências e Biologia.

Trajetória e relevância social da pesquisa

Desde a minha infância queria ser professora e gostava dos animais e plantas. Em 2002, ciente do meu desejo de ser professora e da vontade de conhecer os seres vivos, comecei minha licenciatura em Ciências Biológicas na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2002-2005), onde atuei como monitora bolsista da disciplina Fisiologia Vegetal durante três períodos letivos. Durante dois semestres ministrei aulas no Clube de Ciências da Faculdade de Formação de Professores para alunos de escolas públicas do município de São Gonçalo e para estudantes do Projeto de Iniciação à Docência “Saber para Mudar” (Pré-vestibular oferecido por essa Faculdade). Lecionei as disciplinas: Genética, Ecologia e Evolução durante três anos e meio no pré-vestibular “Apoio Mútuo”; que funcionava na Escola Estadual Melchíedes Picanço, no bairro de Neves, no município de São Gonçalo.

Em 2007 tomei posse no cargo de Professora Docente I no turno da noite do Colégio Estadual Coronel João Tarcísio Bueno, lecionando em turmas para jovens e adultos do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Para fazer o meu plano de aula procurei a coordenação, a direção e os professores que já trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos. Foi orientada para seguir com a “minha cabeça” e alguns professores sugeriram o uso do livro didático. Para o ensino fundamental, utilizei livros didáticos do ensino regular; na época ainda não existiam livros didáticos para a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Médio usei apostilas do pré-vestibular “Apoio Mútuo”. Entretanto, com as experiências vividas em sala de aula, percebi que o conselho da equipe pedagógica e dos professores da EJA foi ineficaz. Entendi que, assim como eu, a equipe da escola desconhecia uma forma eficaz de ensino para alunos de EJA.

Quando comecei a lecionar na EJA não fazia ideia do desafio da profissão docente e das surpresas do ato de lecionar, em especial para uma professora inexperiente e sem formação para atuar nesta modalidade de ensino. Contudo, ao adentrar a sala de aula vivi algumas experiências que me indicaram esse desafio. Ministrando aulas para o 8º ano sobre conteúdos de fisiologia e anatomia do sistema digestório, quando ensinava absorção de nutrientes, minha aula foi interrompida por uma aluna com a seguinte pergunta: “[...]”

professora, absorção é com “l” ou com “r”? Eu expliquei com dois exemplos: o juiz absolve o réu e a esponja absorve a água. Utilizei esta analogia para aproximá-la do conteúdo de Ciências, porque o intestino absorve os nutrientes trazidos pela corrente sanguínea. Neste momento de minha atuação docente pude compreender a pertinência do dito de Arroyo (2006, p.17): “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA.”

Lecionando química e física para o 9º ano, vivenciei que somente o fato de ouvirem a palavra química já assustava os alunos. Consideravam o átomo com suas partículas - prótons, elétrons e nêutrons - de difícil compreensão; em física compreender a relatividade do movimento foi extremamente complexo para eles, pois entendiam que o objeto estava parado ou em movimento e não importava o referencial.

Em 2008 comecei a trabalhar em GLP (Gratificação por Lotação Prioritária) no ensino regular, ministrando aulas para as modalidades de ensino regular e EJA. Nesta oportunidade, notei que para os alunos do ensino regular a relatividade dos movimentos não era tão distante, tão abstrata. Sentiam uma atração pela relatividade dos movimentos, gostavam de saber, por exemplo, que o indivíduo pode estar parado em relação a Terra e em movimento em relação ao Sol. Estes educandos da modalidade regular compreendiam o conteúdo de outra forma e a inferência concernente ao referencial os motivava para estudarem a mecânica. Então, entendi que existem especificidades do sujeito que são responsáveis pela forma de atuarem no mundo, estas características influenciam na importância que os alunos atribuem aos conhecimentos e na sua forma de aprender. Esta experiência me mostrou a importância de conhecer o perfil dos educandos para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste mesmo ano comecei o curso de Especialização em Educação Básica - Ensino de Biologia na FFP-UERJ, quando optei por estudar o aluno da EJA. Em minha monografia construí “O Perfil do Aluno da EJA de uma escola do Município de São Gonçalo” (MENEZES, 2009), visando aproximar o ensino de Ciências da realidade do educando desta modalidade de ensino.

No ano de 2011 iniciei o segundo curso de Especialização, em Educação de Jovens e Adultos - Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Minha monografia foi sobre a formação de professores e a EJA: “Reflexões sobre currículos de formação de professores para a Educação de Jovens e adultos” (MENEZES, 2012).

Desde o ano de 2007 recebo na escola em que trabalho estagiários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade na qual eu me formei. Após as aulas, em

nossos diálogos sobre o fazer docente, tomei conhecimento de que o currículo da Faculdade inseriu a modalidade EJA em sua grade. No ano de 2014 recebi dois licenciandos interessados em pensar a ação docente e nesses diálogos reacendeu a chama da pesquisa, do aprimoramento. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 55). Neste mesmo ano, dando continuidade ao meu processo de formação docente, retornei à universidade em que fiz minha licenciatura plena em Ciências Biológicas e minha especialização em ensino de Ciências, para percorrer mais uma etapa da minha aprendizagem, desta vez no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS).

As inúmeras dificuldades encontradas ao ministrar aulas para jovens e adultos conduziram-me ao presente estudo, que é parte da minha constante busca de subsídios para melhorar o processo do ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia para o aluno dessa modalidade. Neste contexto, a minha busca por aprimoramento para lecionar Ciências e Biologia na EJA é a constatação da realidade vivenciada pelos docentes ao saírem do curso de licenciatura, expressa nos escritos de Soares (2008, p. 68): “A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura cria, frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada”.

O grande desafio de uma educação de qualidade para a EJA evidencia a necessidade de pesquisas para a formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino, tendo em vista a estruturação da formação deste profissional na graduação. Para que consiga enfrentar com o devido preparo os desafios encontrados ao ministrar suas aulas, esta formação deve corresponder às necessidades de aprendizagem do educando, de forma a aproximar o ensino da realidade do aluno, motivando-o e capacitando-o para vencer os obstáculos epistemológicos do seu processo de formação, objetivando uma educação de qualidade para o educando popular. Dessa forma, “[...] a temática sobre a formação do educador no campo da EJA tem ocupado cada vez mais lugar de destaque. Sendo uma entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação” (SOARES, 2008, p.10). Esses motivos indicam a importância desta investigação, cujo interesse central é a EJA no currículo de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

A organização do trabalho

Nesse estudo adentrou-se na formação de professores de Ciências Biológicas com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. O texto foi dividido em três seções: referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, seguidos das considerações finais, referências, apêndices e anexos.

Os fundamentos teóricos foram desenvolvidos na primeira seção, abordando o processo histórico da construção da modalidade de ensino EJA, a formação do professor e a problematização do perfil do aluno e funções da EJA; e, finalizando, com reflexões sobre a formação do professor de Ciências e Biologia para atuar na EJA. Na segunda seção foi estruturada a metodologia da pesquisa e na terceira foram apresentados os resultados e a discussão dos dados analisados. Com base nestes escritos tecemos as considerações finais da presente dissertação.

De acordo com Arroyo (2006), um dos traços da formação do educador da EJA é o conhecimento da história dessa modalidade. Cada episódio desta história é um marco que caracteriza os sujeitos que configuram esta modalidade de ensino. Construímos o resgate histórico da modalidade de Ensino EJA com a colaboração de estudos dos seguintes autores: Arroyo (2006); Cunha (1999); Cury (2000); Di Pierro (2000, 2001, 2005, 2010, 2011); Fávero (2005); Gadotti (2003); Haddad (1992); Haddad e Di Pierro (2000, 2005); Santos (2008) e Ventura (2001).

Nos escritos concernentes à importância de conhecer o perfil do aluno em relação às funções da EJA para a formação docente, foram discutidas as funções desta modalidade. Abordou-se a importância de o professor conhecer esta interação, considerando-se que o professor é um dos principais atores para realização das funções da EJA. Contou-se com o apoio de estudos de Alves (2007); Araújo (2013); Arroyo (2006); Cury (2000); Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001); Feitosa (2012); Menezes (2009, 2012); Oliveira (1999); Onofre (2008); Passos (2012); Salla (1999) e Vasconcellos (2007).

O texto tece reflexões sobre a formação do professor de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo um diálogo com a proposta emancipatória de Miguel Arroyo, apresentada no I Seminário Nacional de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (2006), a ação educativo-crítica segundo Paulo Freire (2009) e o ensino numa perspectiva freiriana defendida por Wildson Santos (2008). Contou-se também com o apoio dos seguintes autores: Azevedo et al. (2013); Auler (2003); Auler e Muenchen

(2007); Cassab (2015); Di Pierro (2011); Freire (2002,2005, 2007, 2009); Krasilchik (1987); Ribeiro (1999), Santos (2007); Santos e Mortimer (2001); Soares (2008) e Ventura (2015).

Na metodologia foram desenvolvidos escritos sobre a caracterização do tipo de pesquisa, os instrumentos na construção dos dados e a técnica utilizada para a análise dos dados, com fundamento nos seguintes autores: Alves-Mazzotti e Gewandsznadger (1999); Bardin (1977); Gil (2008); Lincoln e Denzin (2006); Minayo (2012, 2015) e Moraes (1999).

Na terceira seção foram analisadas as concepções de licenciandos e professores sobre a Educação de Jovens e Adultos na formação dos professores de Ciências e Biologia. Contamos com aportes dos seguintes autores: Andrade (2004); Arroyo (2006); Ayres (2005); Barreiro (1980); Brandão (2008); Calháu (2011); Cassab (2015); Ciavatta e Rummert (2010); Conceição e Nakayama (2013); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Fávero (2007); Ferreira et al. (2003); Freire (2002, 2005, 2007); Mortimer (1998); Selles et al. (2003); Silva (2007); Soares (2008, 2015); Piccinini (2012) e Ventura (2015).

Nas considerações finais foram apontadas conclusões e contribuições desse estudo para a área. Finalizo com os apêndices e anexos concernentes à pesquisa. Nos apêndices foram incluídos: o termo de consentimento livre e esclarecido para os estudantes, o termo de consentimento livre e esclarecido para os professores, o questionário aplicado aos licenciandos e o roteiro da entrevista com os professores. Nos anexos estão as ementas e a bibliografia das disciplinas do curso em estudo.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua explicação geral. Desta forma, escrever sobre um tema implica em buscar, tanto quanto possível romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. Isto significa que temos de realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo destas aparências para que possamos apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta. Por esta operação, que é a operação da busca, vamos ao encontro do tema na riqueza de suas inter-relações com aspectos particulares, às vezes não suspeitados, mas que lhes são solidários. Tanto mais sejamos capazes de um tal adentramento nele. Quanto mais poderemos captá-lo em seu complexo dinamismo (PAULO FREIRE, 2007, p.113).

1.1 O processo histórico da construção da modalidade de ensino EJA

O Brasil é um país historicamente colonizado com grande desigualdade de direitos civis entre os povos formadores desta nação. A necessidade de reparação que a EJA vem cumprir nos remete a uma história que começa a ser construída no período do Brasil Colônia. Na época do Brasil colônia estabeleceu-se uma aliança entre o Estado Absolutista e a igreja católica. Neste período vieram para o Brasil diversas ordens religiosas: franciscanos, beneditinos, dominicanos, carmelitas, jesuítas, entre outras. Com uma primorosa formação intelectual, os jesuítas se destacaram e as escolas do período colonial foram criadas pela Companhia de Jesus. De acordo com Cunha (1999), neste período o ensino tinha um caráter mais religioso do que educacional.

Os jesuítas, ao catequizarem os nativos e posteriormente os escravos negros, influenciaram na crença de que o trabalho que executavam para os seus senhores era uma missão para a redenção de suas almas, contribuindo para o processo de submissão para o trabalho explorado. Em suas estratégias para favorecer a coroa, utilizavam a retórica e, hábeis na arte da palavra, convenciam os índios e escravos à mão de obra servil, como exemplificado na fala do padre Antônio Vieira: “Quando servis aos nossos senhores, não servis como serve a homens; senão como quem serve a Deus” (VIEIRA apud SCHMIDT, 1997, p. 96). Em 1759 os jesuítas foram expulsos, finalizando as ações da Companhia de Jesus. De acordo com Haddad e Di Pierro, (2005, p. 84), o sistema nacional de ensino se desorganizou quando os jesuítas foram expulsos do Brasil e “[...] somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

No período do Brasil Império, a Constituição de 1824 assegurava o direito do ensino primário gratuito para todos. Contudo, pequena parte da população teve acesso à educação primária e gratuita, posto que:

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. [...] Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Nesta direção, autores como Fávero (2005) e Cunha (1999) apontam algumas ações educativas realizadas neste período, sinalizando que foram raras as intervenções na educação de adultos. De acordo com Fávero (2005, p. 2), foram “[...] iniciativas pontuais. Por exemplo, um dos primeiros decretos do Império obrigava o Exército a escolarizar, da primeira à quarta série do antigo ensino primário, os recrutas que chegavam analfabetos”. Os escritos de Cunha (1999) indicam que as “[...] referências mais concretas sobre o ensino noturno para a população adulta datam do relatório apresentado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, no qual informava o número de 200 mil alunos que frequentavam a escola em 1876, evidenciando a difusão, na época, do ensino noturno para adultos” (CUNHA, 1999, p. 9). Considerando a grande massa de excluídos do processo educativo, estes primeiros passos sinalizam um processo lento de acesso ao direito à educação para as camadas carentes da população brasileira. A estrutura social vigente não possibilitou que as intenções expressas na legislação passassem dos registros no papel para a ação (MENEZES, 2012).

Com a república foi estabelecida uma nova constituição, proclamada em 1891 na Carta Magna Republicana. Os adultos analfabetos foram excluídos do direito ao voto, em um período em que a grande maioria da população era analfabeta. Nesse contexto, embora muitas reformas educacionais apontassem a importância do ensino elementar, ele permaneceu negligenciado. Essas intenções legais não foram efetivadas devido à falta de financiamento governamental.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. [...] No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de

educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. [...] Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 110).

De acordo com esses autores, neste período já existia um ideário nacionalista em construção, visibilizado na conquista do direito constitucional da educação primária gratuita para todos. Este direito estava diretamente relacionado ao exercício da cidadania plena para todos os brasileiros.

Na década de 1930 acontecimentos importantes começaram a delinear a trajetória da EJA. As mudanças políticas e econômicas impulsionadas pelo processo de urbanização e industrialização ascendente desembocaram no início da consolidação de um sistema público de educação. Estes acontecimentos começaram a visibilizar esta modalidade de ensino no cenário da educação nacional. Haddad (1992, p.4), ao tratar do reconhecimento do direito público do aluno da EJA à educação, esclarece que:

O reconhecimento deste direito tem produzido, ao menos no âmbito da legislação, uma crescente responsabilização dos setores públicos por oferecer condições adequadas de realização de uma educação escolar básica para jovens e adultos. Este movimento pode ser reconhecido a partir de 1930, pela destinação formal de recursos para a alfabetização de jovens e adultos e pelas reformas de ensino que procuraram atender, através dos primários noturnos, a crescente demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização (HADDAD, 1992, p.4).

Na Constituição de 1934 foi estabelecida a necessidade do Plano Nacional de Educação. Neste documento, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos é mencionada como dever do Estado, estendendo aos adultos a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória. No processo de consolidação da educação de adultos, o ensino da escrita foi priorizado, sendo entendido como competência necessária para que o trabalhador analfabeto conseguisse dominar as técnicas de produção, com a possibilidade de ampliação do colégio eleitoral e do progresso do país (CUNHA, 1999).

Na década de 1940 ocorreu a ampliação da educação elementar e a EJA se tornou uma campanha nacional. Algumas iniciativas políticas e pedagógicas foram fundamentais para o crescimento da EJA no período, tais como: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Pesquisas da Educação (INEP), incentivando e realizando estudos na área. Além disso, em 1947 surge a Campanha

de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), especificamente voltada para o ensino supletivo, cujos objetivos eram a alfabetização de grande parte da população e a capacitação profissional atuando junto à comunidade tanto no meio rural quanto no urbano (LOPES; SOUZA, 2005).

Ainda nos anos 1940 ocorreu a realização de dois eventos importantes que contribuíram para a ampliação da EJA: o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 59) destacam a importância da campanha nacional de educação de adultos nos anos 1940:

Celso Beisiegel (1997) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos iniciada em 1947, capitaneada por Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. Além do necessário enfrentamento direto do problema do analfabetismo adulto, Lourenço Filho já então destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças, ambas componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos.

Na década de 1950, as necessidades políticas e econômicas do estado desenvolvimentista exigiram um preparo das camadas populares para acompanhar o crescimento industrial que se instaurara no país. Era preciso, então, formar mão de obra qualificada para atender às demandas das indústrias. Nesse contexto, novos projetos foram criados para atender a educação dos estudantes das camadas populares. Dois destes programas tiveram contribuições importantes para o processo de educação do aprendiz popular: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A primeira foi fundada em 1952 e até 1956 realizou um trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações do meio rural. A segunda foi criada em 1958, pelo Ministério da Educação, tendo o seu período áureo entre 1959 e 1960 e sendo extinta no ano de 1963 (FÁVERO, 2005; VENTURA, 2001).

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Concomitantemente às conquistas voltadas para a consolidação da educação de adultos realizadas nas décadas anteriores, as questões didático-pedagógicas precisavam ser enfrentadas. Compartilhando deste entendimento, Cunha (1999, p.11) afirma que:

As dificuldades com a educação em massa são acompanhadas de propostas técnico-pedagógicas para a educação de adultos, que não se limitam à escolarização. As críticas ao método de alfabetização da população adulta por sua inadequação a clientela, bem como pela superficialidade do aprendizado no curto período de alfabetização, remetem a uma visão sobre o problema do analfabetismo e a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como principal referência o educador Paulo Freire.

Foi nesse contexto que Paulo Freire apresentou, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o trabalho intitulado “A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual propôs uma metodologia inovadora para a educação popular. Nela, esse educador considerava a realidade do educando, levando em conta suas experiências e opiniões, valorizando seus saberes e sua história de vida e defendendo uma educação comprometida com o social, como pontua o próprio:

[...] para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 2007, p. 58-59).

Este entendimento trazia uma nova concepção da relação entre as questões educacionais e as questões sociais, em que o analfabetismo passou a ser compreendido como efeito da estrutura social. Freire (1958) defendia que o problema do mesmo era originado na miséria do povo e que só o enfrentamento dessa questão poderia dar conta do mesmo. Nesta perspectiva, Ventura (2001, p.7) esclarece que:

Uma forte politização do problema do analfabetismo ocorre, assim, a partir do início dos anos 60, em conexão com a intensificação do debate político. As atividades de educação propostas serviam como uma espécie de catalisador da ação político-cultural de parcelas significativas de intelectuais e estudantes.

De acordo com essa autora, o período de 1960 a 1964 foi incrementado por programas e campanhas que foram imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de alfabetização e de educação continuada dos trabalhadores no Brasil. Essas iniciativas tratavam a educação

popular de forma mais politizada, avançando do processo de alfabetização para a conscientização e a organização da população em torno de uma mudança da realidade.

Estas iniciativas surgiram em um contexto de forte efervescência cultural. Em 1960, foi criado o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes que, com uma visão marxista de cultura e arte popular, utilizava o teatro questionador, a música e a poesia como veículos para a conscientização político-social das massas. Além do teatro e da música, a poesia e o cinema foram igualmente utilizados como veículos de conscientização política e social, contando com a participação de expoentes como Ferreira Gullar e Cacá Diegues. Na música, merece destaque o compacto “O Povo Canta”, com a canção “Subdesenvolvidos”, que se tornou o “hino” do CPC. Os escritos de Fávero (2005, p. 10) expressam de forma clara a influência que a música exerceu no período, referindo-se ao compacto:

As composições reunidas nesse disco representam uma experiência nova na música popular. Nelas, os elementos autênticos da expressão coletiva são utilizados para, através deles, chegar a uma forma de comunicação eficaz com o povo, esclarecendo-o, ao mesmo tempo a respeito de problemas atuais que o atingem diretamente. *O povo canta* desloca o sentido comum da música popular dos problemas puramente individuais para um âmbito geral: o compositor se faz o intérprete esclarecido dos sentimentos populares, induzindo-os a perceber as causas das muitas dificuldades com que se debate.

Surge em 1961 o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). O MEB foi um projeto desenvolvido por meio de escolas radiofônicas, cuja meta era alfabetizar milhares de cidadãos do campo em cinco anos, atuando nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, além do estado de Minas Gerais. Nos dois primeiros anos, o MEB adotou uma postura conservadora, em consonância com a UNESCO e a Campanha de Educação de Adolescentes (CEAA). Assim, atuando com uma concepção de Educação Básica voltada para crianças, adolescentes e adultos que não foram alfabetizados na idade regular, administrava para todos os mesmos conteúdos da escola primária: ler, escrever e contar, higiene, nutrição e prevenção de doenças endêmicas, cuidados com o pré e pós-natal, técnicas agrícolas, civismo e catequese. Em 1962, o Movimento de Educação de Base aliou-se aos demais movimentos sociais vigentes, passando a entender a educação de base como direito de todos os brasileiros a uma vida digna (FÁVERO, 2005).

Ainda em 1961, surgiu a Campanha ‘De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ (CPCTAL). Objetivando estender as oportunidades educacionais para as crianças e adultos de bairros pobres, sob grande dificuldade financeira, foi implementado o ensino primário de

quatro anos nas escolas de chão batido. De acordo com Fávero (2005), em tal iniciativa foi produzido material didático de qualidade e que atendeu às necessidades das populações locais. Para os adultos, foi adaptado o livro de leitura do Movimento de Cultura Popular (MCP), além do incremento de bibliotecas, círculos de leitura, museu de arte popular etc. Em 1963, acrescentou-se à referida campanha o aprendizado de uma profissão, oferecendo cursos profissionalizantes como corte e costura, alfaiataria, sapataria e barbearia, para dar alguns exemplos (Fávero, 2005). De acordo com este autor, esse movimento “Foi uma das experiências mais importantes no início de 60, sobretudo enquanto formatação de um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas, sua programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas” (FÁVERO, 2005, p. 9).

Em 1962 foi criada a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), por um grupo de jovens católicos da Juventude Universitária Católica da Universidade da Paraíba (JUC). Estes jovens atuaram diretamente com as comunidades, em um processo de sensibilização ambiental e busca por qualidade de vida. Ao alfabetizarem um grupo de empregadas domésticas, eles se aproximavam de Paulo Freire, quando o Sistema de Alfabetização de Adultos do Serviço de Extensão Cultural começou a se corporificar. Desta forma, a CEPLAR foi o primeiro laboratório do Sistema Paulo Freire, até mesmo antes da famosa experiência de Angicos (FÁVERO, 2005).

No ano de 1963 destaca-se a experiência do método alfabetizador proposto por Paulo Freire e que ocorreu em Angicos, no Rio Grande do Norte, com o apoio da Fundação Progresso, servindo como referência para a elaboração do PNA, cuja meta era alfabetizar cinco milhões de pessoas em dois anos. O coração do seu método eram as fichas de cultura, as situações de aprendizagem e as palavras geradoras. Projetavam-se cenas da vida cotidiana para iniciar o processo de alfabetização, a partir do que foi chamado de situação de aprendizagem, então nascendo a palavra geradora, como, por exemplo: tomando-se como situação de aprendizagem o trabalho, a palavra geradora era salário. Os círculos de leitura substituíam as classes, o diálogo substituíam a aula e o animador no lugar do professor (FÁVERO, 2005). De acordo com Ventura (2001, p. 8):

A efervescência cultural e política [desse período] desencadeia um amplo processo que aproxima, de forma inédita, educação e participação popular num contexto visto como de possíveis mudanças. Em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, por Paulo Freire, representa um marco na história da EJA no Brasil, e ampliou-se de tal forma que o *Método Paulo Freire*, como ficou popularizado, acabou sendo absorvido pela maior parte dos movimentos, como um instrumento valioso para a realização dos seus respectivos projetos.

Neste mesmo ano, a CEPLAR já contava com uma equipe de alfabetização de adultos e com um forte núcleo de cultura popular. Nesse contexto, ela atuou no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e, com o apoio financeiro do Ministério da Educação, em todo o estado do Paraíba, alfabetizando camponeses e assumindo uma posição política. Segundo Fávero (2005, p. 18), “[...] a radicalização local e o golpe militar de 31 de março de 1964 desmobilizaram de imediato a CEPLAR, aprisionando seus dirigentes e confiscando todo o seu material”. Nesse mesmo ano, o Movimento de Cultura Popular (MCP) estendeu-se do município do Recife a várias outras cidades do estado de Pernambuco. O grande mérito do movimento foi tratar a educação como expressão cultural, transformando os costumes locais em arte. Para Fávero (2005, p.7), a melhor representação deste movimento encontra-se no texto introdutório do livro sobre alfabetização e leitura do MCP, de autoria de Germano Coelho e Godoy, adiante citado:

O movimento de cultura popular nasceu da miséria do povo do Recife, de suas paisagens mutiladas, de seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados onde cresce o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada, fincam-se nas terras áridas do Nordeste, refletem o drama também de outras áreas subdesenvolvidas do Recife, com crianças de sete a 14 anos de idade sem escola, no Brasil com 6 milhões. No Recife, com milhares e milhares de adultos analfabetos, no Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século xx, com mais de um bilhão de homens, mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa assim uma resposta. A resposta do prefeito Miguel Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um movimento que se inicia no Nordeste uma experiência nova na universidade popular. Esse livro de leitura para adultos que hoje o MCP edita é parte desta resposta. Centrado nos interesses do adulto, exprimindo os anseios populares, ressaltando os valores regionais, ministrando ao mesmo tempo o ensino da língua e da gramática. Ele constituirá, sem dúvida, mais um instrumento de cultura para a emancipação do povo (COELHO, N.; GODOY, J., 1962 apud FÁVERO, 2005, p.7).

O golpe militar de 1964 causou uma ruptura nestes movimentos; por não corresponderem aos interesses dos governantes, estas ações educativas foram interrompidas. Somente o MEB continuou existindo, se adaptando para continuar com o apoio oficial. Segundo Fávero (2005, p. 14):

O MEB foi o único movimento que sobreviveu, como movimento, ao desmonte de 1964, por ser ligado à igreja. Tentou reformular-se, revendo e cedendo muito nas emissões radiofônicas, abrindo frentes novas na Amazônia e tentando uma ação direta junto a “comunidades”, através da “animação popular”. Em 1996, pelas pressões e falta de recursos, os maiores sistemas encerram suas atividades; os que permanecem, regridem à proposta inicial.

Nesse novo momento político, foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Cunha (1999, p. 13) registra que o Mobral “[...] voltou-se, inicialmente, para a população entre 15 e 30 anos [...] [e] objetivou sua atuação em termos de alfabetização funcional”. Neste contexto, Menezes (2009) esclarece que ao contrário dos trabalhos educativos baseados no método de Paulo Freire, esse movimento produziu analfabetos funcionais, que adquiriram técnicas elementares da escrita, mas não apresentavam condições de participar de atividades de leitura e escrita como sujeito atuante no contexto social.

Nos anos de 1970 o Mobral se expandiu e diversificou, tendo a sua maior expressão na criação do Programa de Educação Integrada (PEI), cuja meta era a conclusão do antigo curso primário. No entendimento de Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), este ajuste ocorreu visando à própria sobrevivência do movimento, uma vez que o mesmo teve de responder às críticas em relação à falácia dos números que apresentava, frente à insuficiência dos alunos no que se referia ao domínio da escrita.

Com a Lei nº 5.692 de 1971, a educação básica obrigatória foi estendida de quatro para oito anos, instituindo o ensino de primeiro grau. Pela primeira vez na história, de acordo com Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a legislação educacional brasileira dedicou um capítulo inteiro para a EJA, no qual foram estabelecidas as regras para a suplência deste grau de escolaridade para os jovens e adultos. No entanto, Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 63) sinalizam que:

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos.

Na década de 1980, com o fim do regime militar (1964-1985) e instauração de um processo de redemocratização no país, importantes mudanças ocorreram na trajetória histórica da EJA. Em 1985 o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que apresentava um caráter mais democrático e apoiava técnica e financeiramente as iniciativas do governo, das entidades civis e as empresas a ela conveniadas (CUNHA, 1999).

Foi também nesta esfera de abertura política e redemocratização do país que, em 1988, foi promulgada a Constituição que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, ao assumir que: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e

gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 120):

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

Apesar dessa conquista, já nos anos de 1990 a Fundação Educar foi extinta em meio a um processo de enxugamento do Estado promovido pelo governo Collor de Mello. Com o fim da Fundação Educar, a situação da EJA ficou ainda mais difícil, pois os programas ofertados após a constituição de 1988 não correspondiam à demanda populacional deste público. Ainda assim, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foram estabelecidas diretrizes planetárias para a EJA e foi reforçada a necessidade de expansão e melhoria de seu atendimento público (MENEZES, 2009).

A situação piorou ainda mais durante o governo Fernando Henrique Cardoso, no qual ocorreu um retrocesso no âmbito legal das políticas públicas voltadas para os educandos da EJA. Em 1996 foi criada uma Emenda Constitucional que eximiu o governo de oferecer a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação também desobrigou o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da Educação de Jovens e Adultos (DI PIERRO, JÓIA, RIBEIRO, 2001).

Nesse mesmo ano, no entanto, com a implementação da LDB nº 9394/96, a EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino. No capítulo II, que contempla a Educação Básica, na Seção V dedicada à EJA, o artigo 37 destaca que: “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, cabe evidenciar não só a retomada da responsabilidade do governo no que se refere ao ensino fundamental da EJA, mas também a ampliação do direito da escolarização do aluno trabalhador, sendo esta garantida até o ensino médio, evidenciando assim o reconhecimento da dívida nacional para com este segmento da população brasileira (MENEZES, 2009).

A focalização dos recursos financeiros apenas para o ensino fundamental regular, marginalizando a EJA, impossibilitou a administração do Estado de cumprir o seu dever para com os jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2005), esse investimento apenas no ensino fundamental representou, para os jovens e adultos, a diminuição do acesso à educação pública, significando a exclusão do princípio de universalidade e a destituição de um direito conquistado.

No ano de 2000, sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a escolarização do estudante trabalhador (CURY, 2000). No documento oficial, identifica-se que tais diretrizes foram pautadas em propostas educativas diferenciadas, com base em experiências pedagógicas, por meio de programas especiais destinados a jovens e adultos trabalhadores, bem como à capacitação e habilitação de recursos humanos para a EJA. Elas reconhecem, portanto, a necessidade de formação de professores voltada para essa modalidade, tendo em vista “[...] uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.¹ O documento ressalta que é grande o caminho a percorrer para que a EJA cumpra as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, consideradas imprescindíveis para o pleno desenvolvimento dos educandos.

Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (CURY, 2000, p. 3).

A Lei nº 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001/2010, estabelecendo em suas metas os seguintes objetivos para esta modalidade de ensino da educação básica: erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar a oferta de EJA para a metade dessa população; garantir até o ano de 2010 a oferta de curso, no segundo segmento do ensino fundamental, para toda a população de 15 anos ou mais, que concluíram o primeiro segmento; dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento do nível médio para esta camada da população; implantar o ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (MENEZES, 2012).

¹ Parecer CNE /CEB nº 11/2000 (CURY, 2000, p. 58).

Quase dez anos depois, Di Pierro (2010) fez um balanço das metas alcançadas pelo PNE 2001/2010 em relação à EJA, esclarecendo que, quanto ao cumprimento dos objetivos, o analfabetismo caiu em uma taxa de apenas 2,4%. Para a autora, isso ocorreu devido à sobrecarga dos alfabetizadores aos quais foi atribuída a responsabilidade pela formação de turmas, à escassa fiscalização, à inscrição de mais pessoas alfabetizadas do que analfabetos, à pequena duração dos cursos, à baixa frequência e evasão e, por fim, à seleção desfocada e formação de baixa qualidade dos alfabetizadores (DI PIERRO, 2010).

No que se refere à segunda meta, que dizia respeito a assegurar a oferta de EJA para suprir uma demanda de 15 milhões de estudantes, os censos escolares destacaram que apenas 10% dessa demanda frequentavam a EJA. De igual modo, quanto à meta três, que destacava a garantia de oferta do segundo segmento para toda a população, dos 16 milhões de pessoas que deveriam ser contempladas, apenas aproximadamente 12,5% foram matriculadas. Já quanto à meta que objetivava dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos o atendimento no nível Médio, esse aumento foi, entre 2001/2009, de apenas 25%. Quanto à meta que intencionava garantir a educação básica e profissionalizante as pessoas privadas de liberdade, Di Pierro (2010, p. 11) destaca que “[...] de acordo com dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça para 2008, o sistema prisional tinha mais de 380 mil detentos, dos quais apenas 11% participavam de alguma atividade educacional.” Este último item sinaliza um importante avanço da década neste campo.

Nas análises do progresso das metas, Di Pierro (2010) destaca duas iniciativas da União de suma importância para a mudança da posição da EJA nas políticas públicas nacionais. A primeira foi quando, em consonância com estados e municípios, ela institucionalizou a referida modalidade na educação básica, ao incluir a mesma nos mecanismos de financiamento e de assistência aos estudantes. A segunda diz respeito às iniciativas de EJA administradas em diferentes instâncias governamentais e articuladas entre si. Nesse contexto, destaca ainda o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Exame Nacional de Certificação de Competências.

Em 2006 foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que foi regulamentado pela Medida Provisória nº 339, e posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. O FUNDEB substituiu o FUNDEF -

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que destinava recursos apenas para o ensino fundamental.

A implantação do FUNDEB foi iniciada em 1º de janeiro de 2007 e os recursos deste fundo contemplam todos alunos da educação básica pública presencial, inclusive aqueles que entram tardiamente no sistema de escolarização. A duração deste fundo está determinada até 2020. A destinação dos recursos financeiros também para os jovens e adultos significa um grande avanço tanto para o aumento da oferta desta modalidade de ensino como para a melhoria da qualidade da mesma (MENEZES, 2009).

Em 2009 foi realizada a VI Conferência internacional de Educação de Adultos (Confíntea) em Belém do Pará, sob o lema oficial “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”. A referida conferência marca os 60 anos de Confíntea, que teve início em 1949 com a realização da primeira edição desse evento em Elsinore, na Dinamarca; a II Confíntea foi em Montreal, Canadá, em 1960; em 1972 ocorreu a III Confíntea, Tóquio, Japão; a IV em Paris, França 1985; em 1997 foi realizada a V Confíntea, em Hamburgo, Alemanha (KNOLL, 2014).

A história das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos (Elsinore, Montreal, Tóquio, Paris e Hamburgo, 1949-1997) demonstra as mudanças de percepção da educação de adultos, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual a educação de adultos é vista tanto como parte do continuum da educação, como uma entidade em si mesma (KNOLL, 2014, p. 13).

Ainda em 2009, o MEC toma uma importante iniciativa, a institucionalização do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para EJA, na Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, atendendo a todos os segmentos da educação básica. SANTOS (2011), em seu texto: “A produção de propostas curriculares nacionais de EJA e os desafios da prática docente”, destaca que “[...] não faz muito tempo, educadores que lecionam em curso de Educação de Jovens e Adultos se ressentiam da falta de proposta curriculares e materiais didáticos voltados para esta modalidade de ensino”. O autor prossegue sinalizando que as políticas públicas na esfera federal têm mudado esta realidade, produzindo documentos e propostas curriculares direcionadas à EJA e materiais didáticos confeccionados para o professor.

No ano de 2013 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Nesse documento incluem-se o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação

para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. As diretrizes operacionais para a modalidade foram estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº6/2010. A EJA é contemplada ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº11/2012 (BRASIL, 2013). Quanto ao direito à educação para os encarcerados, o relator desse Parecer sinaliza que:

Assim como para todos os jovens e adultos, o direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum. Desta forma, ao se abordar a educação para este público é importante ter claro que os reclusos, embora privados de liberdade, mantêm a titularidade dos demais direitos fundamentais, como é o caso da integridade física, psicológica e moral. O acesso ao direito à educação lhe deve ser assegurado universalmente na perspectiva acima delineada e em respeito às normas que o asseguram (SAUER, 2010, p. 325).

Quanto às diretrizes operacionais, foi realizado um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação à Distância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CNE/CEB nº nº11/2012) incluem a EJA no art. 30:

Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articula-se com o ensino regular e com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

Ao ser sancionada a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014-2024. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi estabelecido sinalizando que as metas foram estruturadas com o objetivo de garantir o direito à educação básica, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização, à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. A Educação de Jovens e Adultos é contemplada nas metas 8, 9,10 e 20:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País, e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade

média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Di Pierro (2010) alerta para a importância de refletirmos sobre as metas do PNE, para que não se estabeleça a simples postergação decenal, mas o efetivo combate ao analfabetismo e a baixa escolaridade de população. A necessidade de superar o analfabetismo é antiga e necessita de mudanças nas condições estruturais:

Para não cair no lugar comum e simplesmente postergar para a próxima década metas de “erradicação” do analfabetismo (como se esse fenômeno sociocultural complexo fosse uma enfermidade exógena passível de cura com remédio fácil), convém reavivar o debate das concepções de formação e alfabetização de jovens e adultos, em suas conexões com o desenvolvimento socioeconômico e o exercício da cidadania. Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos (SOARES, 1990 apud DI PIERRO, 2010, p. 15).

Em diálogo com Freire (2002), ressalta-se a importância de conhecimento da história da construção da EJA e de seus sujeitos, entendendo que o educando popular, ao tomar conhecimento sobre a realidade, torna-se consciente dos mecanismos da opressão, podendo então movimentar-se no mundo como sujeito que faz parte da história, capaz de vencer as dificuldades do desafio de transformar a realidade para a sua emancipação: “Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação” (FREIRE, 2006, p. 40).

1.2 A formação do professor: problematização do perfil do aluno e funções da EJA

Escrever sobre a formação do educador da EJA implica em apontar a importância de conhecer o perfil do educando da EJA, em virtude da importância da compreensão do perfil do aluno pelo educador desta modalidade de ensino. Em diálogo com Arroyo (2006) podemos afirmar que a questão central de um currículo para a formação do educador e da educadora da EJA é o conhecimento de quem é esse aluno, quem é esse jovem, quem é esse adulto que está na EJA. Quem é esse sujeito cujo conhecimento é indispensável para o processo de formação do professor.

O processo histórico desta modalidade de ensino nos conduz à caracterização deste educando, posto que seu perfil foi construído concomitantemente com história da própria EJA. Podemos dizer que é a herança histórica da desigualdade visibilizada na marginalização, na exclusão, sinalizadas nas estatísticas que acompanham a trajetória da EJA deste o Brasil Colônia. Nesta perspectiva, Cury (2000) esclarece que:

Seus raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (CURY, 2000, p. 6).

A caracterização do educando para ser o ponto central da formação do educador, deve ser compreendido na sua especificidade. Se esta especificidade for negligenciada estes sujeitos serão apenas concebidos como sujeitos da escolarização tardia, truncada, com a necessidade de suplência do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental ou até mesmo do ensino médio. O conhecimento das especificidades territorial, social, étnico-racial, cultural destes sujeitos deve ser o referencial para a construção da EJA e de seus profissionais. São jovens e adultos com histórias específicas, que vivenciam situações de opressões, exclusões, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (ARROYO, 2006).

A EJA atende a um público heterogêneo composto por indivíduos de todas as faixas etárias. Esta característica resulta do longo percurso histórico de direitos negados aos idosos, adultos e jovens. Contudo, esta destituição de direitos também torna este grupo homogêneo no que concerne a opressão, a exclusão, a marginalização histórica deste alunado, conforme sinaliza Oliveira (1999, p.21):

Embora freqüentemente constituindo dois sub grupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola, e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e baixa remuneração.

Faz parte do perfil do alunado da EJA a busca da aquisição da alfabetização, motivados pelo desejo do domínio da leitura e da escrita, para se sentirem de fato parte do mundo, sujeitos participativos e necessários nas decisões de sua própria vida e do mundo no qual estão inseridos, sendo o processo de formação uma habilidade imprescindível para esta conquista. Conforme a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997, p. 2):

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.

É nesta perspectiva que a educação de Jovens e Adultos atende aos analfabetos, alunos que não têm o domínio da leitura e da escrita, neste contexto são iletrados, não conseguem ler o mundo na perspectiva da leitura que precisa do conhecimento e do reconhecimento dos símbolos gráficos, de letras e fonemas, para possibilitar a construção de vocábulos necessários ao processo de alfabetização e posterior leitura de mundo. Contudo, são letrados, se considerada a leitura de mundo oriunda de seus saberes e de sua cultura, como por exemplo, as festas religiosas e a literatura de cordel. Esta forma de ler o mundo indica um grande potencial de saberes, imbuído das culturas que estes educandos trazem. O Parecer CNE-CBE nº. 11/ 2000 ressalta esta característica do educando popular:

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Autores como Alves (2007), Feitosa (2012), Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), corroboram na caracterização do perfil do aluno da EJA ao abordarem questões importantes sobre o referido público, como: porque procuram os cursos, suas expectativas, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade em que vivem.

Recentemente nota-se na EJA a presença crescente de jovens que, por razões de opressão e exclusão, acumulam uma distorção idade-série, apresentando altos níveis de repetência. Ao permanecerem na escola nas turmas da EJA, estabelece-se o fenômeno de juvenilização, importante característica desta modalidade de ensino: “[...] o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina de juvenilização da clientela” (DI PIERRO, JÓIA, RIBEIRO, 2001, p. 64).

Neste contexto os jovens e adultos buscam na EJA a escolarização necessária para a entrada no mundo do trabalho. Para estes a EJA é a possibilidade de adquirirem o diploma para vencerem o desemprego, posto que na atualidade frequentemente o mercado de trabalho exige a certificação da conclusão do ensino médio. Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 65) sinalizam que:

[...] a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram a escola regular, mas acumularam.

Uma característica importante no traçado do perfil do educando popular é o retorno dos adultos à escola, em busca de aprenderem os códigos da cultura letrada para ensinarem aos seus filhos e netos a fazerem o dever de casa. Ribeiro (2001, p. 42 apud VASCONCELLOS, 2007, p. 30) sinaliza outros motivos para o ingresso na EJA, além do mercado de trabalho:

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos se referem também à vontade mais ampla de "entender melhor as coisas", "se expressar melhor", de "ser gente", de "não depender sempre dos outros". Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

O aumento da escolaridade dos pais influencia diretamente na escolarização dos filhos, capacita-os para acompanhá-los durante o processo de escolarização e ao zelo pelo seu desenvolvimento integral. O pleno direito da cidadania só poderá ser usufruído por cidadãos que conheçam seus direitos e seus deveres. Somente pais conscientes, vivendo plenamente

sua cidadania conseguirão lutar para garantir os direitos dos filhos, zelando pelo desenvolvimento biopsicossocial de seus descendentes na construção de uma sociedade justa e igualitária (MENEZES, 2009).

O perfil do idoso da EJA é marcado de forma mais expressiva pela negação do direito à educação, posto que, conforme o histórico da EJA, é recente o direito à universalização do ensino primário e, por conseguinte, da alfabetização. Neste processo, os idosos são o grupo da EJA mais atingido pelo analfabetismo. Os idosos buscam a EJA para se alfabetizarem e, já na escola, também concluem o primário; uma parte deles chega ao segundo segmento do ensino fundamental e uma parcela menor chega ao ensino médio. Conforme o nível de ensino aumenta, é menor o número de idosos que faz parte dele.

Contudo, certificando que a aprendizagem é um processo desenvolvido ao longo de toda a vida, os idosos valorizam o retorno à escola na EJA, estimulados pela possibilidade da realização do antigo sonho de aprender a ler e a escrever. O processo de alfabetização capacita-os com o sonhado letramento, preparando o idoso para a (re)inserção na sociedade.

Na perspectiva do letramento, a alfabetização torna-se uma competência importante para o idoso participar da sociedade numa vivência plena da sua cidadania, participando de forma ativa da sociedade. Retomando projetos que foram esquecidos ao longo de sua história, mas que a EJA torna possível. Paulo Freire (2006, p.11) afirma que: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Em uma sociedade educada para o belo, o ágil, o imediato e a uniformidade, o idoso tem que se adequar e se fazer valer na sociedade. Na trajetória de sua re(inserção) social a educação torna-se uma alavanca de resgate para a autoestima e autoconfiança. Estas características transformam o perfil deste estudando, direcionando-o para uma existência com mais qualidade de vida. Alves (2007, p. 5) trata do retorno idoso à escola, enfatizando que:

O retorno à escola atrelado à demanda permanente de educação ao longo da vida aponta para uma velhice ativa demonstrando as intrínsecas relações entre o processo de envelhecimento e a educação como oportunidade para a retomada de projetos de vida interrompidos por acontecimentos involuntários resgatando os desejos pessoais e a inserção na sociedade.

Importa acrescentarmos um traço importante do perfil do alunado da EJA, cuja existência divide a modalidade em homens e mulheres livres; e homens e mulheres encarcerados, em regime semiaberto ou integral: nestes se enquadram os alunos da EJA que

frequentam a escola nas penitenciárias. Quanto ao sistema prisional do país, Feitosa (2012, p. 3) esclarece que:

O Brasil administra um dos dez maiores sistemas penitenciários do mundo, com mais de 370.000 pessoas encarceradas ao final de 2006, distribuídos em mais de 1.200 unidades prisionais, cerca de 200.000 mandados de prisão não cumpridos e uma taxa de reincidência imprecisa, mas certamente acima de 50%, fazendo com que o Brasil seja o quarto país que mais encarcera no mundo, sendo os primeiros Rússia, Estados Unidos e China (FEITOSA, 2012, p. 3).

Cabe ressaltar que o sistema prisional brasileiro encarcera mais detentos analfabetos e excluídos da educação formal do que detentos que tenham algum tipo de graduação. Em situação de privação da liberdade perderam o direito de ir e vir e o direito ao voto. Contudo, como os direitos humanos são universais, estes seres humanos encarcerados também têm o direito à educação (FEITOSA, 2012; PASSOS, 2012).

Neste contexto, o sistema capitalista promotor e perpetuador das desigualdades sociais instaura o trabalho como produtor de sentidos do individual e social, que vão desde a subsistência até a estruturação da personalidade e a identidade do indivíduo. Numa sociedade que vive do trabalho, os jovens e adultos excluídos dos benefícios da educação e da cultura, apresentam formação insuficiente diante das expectativas do mercado de trabalho, tornando-se candidatos a desvios de conduta social. O desemprego torna-se uma consequência direta do crescimento exponencial dos encarcerados. Esta parcela que fica excluída da vida econômica abrange jovens entre 18 e 30 anos, com pouca escolaridade que refletem o perfil dos presos do sistema penitenciário (ARAÚJO, 2013). Neste sentido, a EJA cumpre uma importante função na história da vida destes alunos, sinalizada pelo sociólogo Fernando Salla (1999, p. 67), ao comunicar que “[...] por mais que a prisão seja incapaz de levar à ressocialização, um grande número de detentos deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar”.

Araújo (2013), considerando o papel da EJA como a representante da escolarização no espaço prisional, indica a sua importância e o destaque dado ao professor da EJA nas prisões:

A finalidade da escola no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, pois a escola é uma prática social, na qual são geradores de interações entre os indivíduos, promove situações de vida de melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a re(construção) da cidadania. É, portanto, que ela é considerada como uma instituição com responsabilidades específicas e inserida em um espaço repressivo, como é o das prisões, ela potencializa os processos educativos para além da educação escolar, e evidencia ainda mais a figura do professor como ator importante na construção de espaços onde o detento pode se libertar e ser uma essência transformadora e de ressocialização (ARAÚJO, 2013, p.18).

Compartilhando das ideias de Araújo, Onofre (2008) acrescenta que a escola nas prisões se constitui em um espaço no qual “[...] o homem aprisionado, muitas vezes, busca sua identidade e o diálogo, reconstrói a sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, solidária, produtiva e libertadora.” (ONOFRE, 2008, p. 13).

O perfil do aluno da EJA está relacionado à necessidade das funções atribuídas a esta modalidade no texto que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CURY, 2000), no qual o relator do parecer CNE–CEB 11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, elenca três funções desta modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função de reparação fez-se necessária no Brasil, em virtude da dívida histórica do país com os trabalhadores e seus descendentes que juntos construíram as riquezas da nação, mas em troca receberam opressão, marginalização e exclusão. A EJA como modalidade de ensino vem através da função de reparação incluir esta população, cuja exclusão se fez concernentes a todos os bens sociais, inclusive o direito à educação. No processo de reparação desta questão social, a perspectiva de igualdade chama para a EJA a função equalizadora.

Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CURY, 2000, p. 9).

À função de equalização segue-se a necessidade da função qualificadora: nesta o educando, já fazendo parte do sistema escolar, tem a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Muitos dos educandos populares desejam continuar até completar o ensino fundamental; outros concluir a educação básica e alguns chegar ao ensino superior. Assim a EJA possibilita a qualificação do estudante que deseja uma formação plena, podendo influenciar diretamente no exercício do seu trabalho, interferindo em todas as instâncias de sua existência e, de forma decisiva, no aumento da sua qualidade de vida, sendo o educando trabalhador ou não.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a

educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (CURY, 2000, p. 11).

Neste contexto, a realidade legitima as funções reparadora, equalizadora e qualificadora atribuídas à EJA pelo parecer CNE-CEB 11/2000. Entretanto, para a efetivação desta modalidade de ensino como direito, é necessária a organização da sociedade civil na luta por políticas públicas que configurem uma EJA de qualidade e a sua oferta para todos. Isso passa por iniciativas de reparação, igualdade e qualidade para sujeitos que, em meio a tantos direitos negados, retornam à escola na busca do direito à educação, mas também à sobrevivência, ao acesso aos saberes escolares e a toda uma diversidade de conhecimento socialmente construído. Reduzindo as formas de exclusão econômica e sociocultural, ‘empoderamos’ o educando para uma vida de mais qualidade material e intelectual, na perspectiva da cidadania plena, construindo um Brasil mais justo (MENEZES, 2012).

Ao conhecer a realidade das características do seu aluno, o educador torna-se um dos principais atores para que as funções da EJA sejam cumpridas ao longo do processo educativo. Desta forma, o professor deve estar preparado para responder às demandas da formação do seu alunado.

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (BRASIL, 2000, p.58).

Paulo Freire (2002) confirma a importância da atuação político-pedagógica do professor para a concretização do potencial da educação ao comunicar à educadora e ao educador um saber especial, capaz de motivar e sustentar sua luta:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, p. 43).

1.3 Reflexões sobre a formação do professor de Ciências e Biologia para atuação na EJA

A formação dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de importantes reflexões em debates no âmbito acadêmico, em especial no que concerne à formação desse professor para atuar em disciplinas acadêmicas dos cursos de licenciaturas. Vários autores (SOARES, 2008; DI PIERRO, 2011; VENTURA, 2015; CASSAB, 2015) defendem que a EJA seja abordada na formação inicial dos professores em todas as áreas do conhecimento, ampliando a participação do futuro professor para além dos projetos de extensão das universidades.

[...] cabe considerar que a problemática da educação de jovens e adultos merece compor o currículo da educação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos que viabilizem múltiplas trajetórias de formação (RIBEIRO, 1999, p. 197)

Os estudos acadêmicos precisam se concentrar na produção e sistematização de conhecimentos, no plano teórico, que contribuam para a constituição do campo pedagógico da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, de seus educadores. A falta de investimento na formação específica do educador que trabalha com esta modalidade é um dos principais entraves para o êxito das práticas educativas na área (RIBEIRO, 1999).

Cassab (2015) aponta que o professor de Ciências e Biologia, em sua formação inicial, de forma geral, não teve experiência formativa institucionalizada para atuar na Educação de Jovens e Adultos ou essa ação formativa é pontual. Neste contexto, a autora alerta que:

É preciso enfrentar o desafio de pensar e produzir currículos voltados à Educação em Ciências e Biologia sintonizados com as especificidades dessa modalidade de ensino. Mais especificamente na pesquisa com a EJA, é preciso forjar um olhar analítico também atento a essas especificidades (CASSAB, 2015, p.20).

Nesse texto desenvolvem-se reflexões sobre a formação do professor da EJA com ênfase no ensino de Ciências e Biologia, dialogando com Miguel Arroyo, Paulo Freire e Wildson Santos. As ideias defendidas pelo professor Miguel Arroyo (2006) no “I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos”, a ação educativo-crítica defendida por Paulo Freire (2009) e o ensino CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) numa perspectiva freiriana defendido pelo professor Wildson Santos (2008). Desta conexão formou-

se o tripé conceitual que embasa esta reflexão.

Miguel Arroyo (2006) defende que a formação do professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos teve ser pensada na perspectiva emancipatória e não reguladora, porque a proposta reguladora enclausura a modalidade nas rígidas referências curriculares e metodológicas do ensino regular. Nesta perspectiva, o educador acaba sendo um professor generalista que transpõe metodologias e conteúdos voltados para a criança e o adolescente para os jovens e adultos, transformando a EJA em um “regular” noturno.

Essa prática educativa, embora hegemônica nos estabelecimentos de ensino, constitui-se em um obstáculo para a construção da identidade da modalidade, prejudicando a produção de uma configuração para a EJA que leve em conta as suas especificidades. Já a proposta emancipatória vem de encontro à reguladora, pois considera as especificidades desta modalidade de ensino, em que o educador progressista trabalha com a conscientização do educando para a sua emancipação. Para as instituições de ensino que geralmente atuam como reguladoras, a formação emancipatória para o docente da EJA, constitui-se em um grande desafio.

Nessa perspectiva emancipatória, Arroyo (2006) aborda o trabalho com saberes vivos e conhecimentos interpretativos e explicativos. Ele considera que os conteúdos devem contemplar os “**saberes vivos**”, isto é, que foram construídos ao longo das histórias de vida desses jovens e adultos. São oriundos, portanto, do trabalho, da opressão, da exclusão, sendo elaborados no coletivo e constituindo saberes de direitos. Para o professor sistematizar estes saberes, ele pode utilizar como metodologia os conhecimentos interpretativos que são os conhecimentos das ciências humanas - Filosofia, História, Artes e Letras. Os saberes vivos são compreendidos pelos conhecimentos interpretativos e os saberes concernentes ao humano, a opressão, ao trabalho, saberes coletivos de direitos são explicados à luz das ciências humanas. Neles o educador encontra os significados humanos, políticos, e culturais para responder aos questionamentos dos educandos. Nesta perspectiva de atuação, partindo da problematização da realidade para a conscientização, o educador forma para a emancipação.

Consoante com a proposta emancipatória de Miguel Arroyo, a ação educativa expressa no método Paulo Freire visa formar para a emancipação tendo o diálogo como metodologia e optando pela valorização dos saberes trazidos do mundo do educando. Partindo deste, o educador numa mediação dialógica, planeja e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva problematizadora (FREIRE, 2005).

Wildson Santos (2008) compartilha das ideias de Freire ao focalizar a necessidade da ampliação da proposta CTS, estabelecendo uma integração de CTS com a perspectiva

freiriana. Esse autor comunica a necessidade da formação do professor de Ciências e Biologia baseada na construção de uma visão humanística de ensino de CTS, objetivando educar para a emancipação, na compreensão de que, na medida em que o desenvolvimento científico tecnológico avança produz o aumento da opressão e da desigualdade.

Considerando que as questões educacionais estão ligadas ao contexto social de cada época, abordam-se aspectos históricos relacionados às mudanças que levaram à ocorrência do movimento CTS e ao conseqüente impacto do mesmo no ensino de ciências. Na década de 1950, quando a União soviética lança o primeiro satélite artificial - o Sputnik, os Estados Unidos reagem prontamente investindo na formação de cientistas. No período da Guerra Fria mudam os objetivos do ensino de ciências, que passa a ter sua ênfase no método científico, objetivando formar novos cientistas, sendo os alunos preparados para pensar e agir como um cientista. Na crença da neutralidade científica e do determinismo tecnológico, a ciência e a tecnologia eram idolatradas, porque produziam soluções para todos os males. Contudo, na década de 1970, a problemática ambiental trouxe a necessidade de um olhar crítico sobre as produções científico-tecnológicas (KRASILCHIK, 1987; SANTOS, 2007; AZEVEDO et al., 2013). Neste contexto começaram os debates de cunho político a respeito das implicações sociais da ciência e da tecnologia. Estas reflexões originaram na década de 1970 o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade, representado pela sigla CTS, em resposta às agressões ambientais desencadeadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Esse movimento defende que:

A ciência não é uma atividade neutra e o seu desenvolvimento está diretamente imbricado com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Portanto a atividade científica não diz respeito exclusivamente aos cientistas e possui fortes implicações para a sociedade. Sendo assim, ela precisa ter um controle social que, em uma perspectiva democrática, implica em envolver uma parcela cada vez maior da população nas tomadas de decisão sobre C&T (SANTOS e MORTIMER, 2001, p. 96).

Nessa perspectiva, já nos anos 1980, Miriam Krasilchik sinalizou que essa percepção influenciou os objetivos no ensino de ciências:

As agressões ao ambiente, decorrentes do desenvolvimento industrial desenfreado, resultaram, em contrapartida, no recrudescimento do interesse pela educação ambiental e na agregação de mais um grande objetivo ao ensino de ciências: o de fazer com que os alunos discutissem também as implicações sociais do desenvolvimento científico. Este objetivo passou a constituir a nova ênfase dos projetos curriculares, evidenciando a influência dos problemas sociais que se exacerbavam na década de setenta e determinavam um novo momento de expansão das metas do ensino de ciências. O que agora se visava era incorporar, ao racionalismo subjacente ao processo científico, a análise de valores e o reconhecimento de que a ciência não era neutra (KRASILCHIK, 1987, p.17).

Santos e Mortimer (2001, p. 96) compartilham esta ideia ao comunicarem que a necessidade do controle público da ciência e da tecnologia “[...] contribuiu para uma mudança nos objetivos do ensino de ciências, que passou a dar ênfase na preparação dos estudantes para atuarem como cidadãos no controle social da ciência”.

Como as produções da ciência e tecnologia influenciam a todos, atingindo diretamente a vida de homens e mulheres, as decisões com implicações importantes não deveriam ser exclusivas de tecnocratas e cientistas e sim competência de toda a sociedade. Neste contexto, Auler (2003) afirma a necessidade da ampliação da proposta de uma alfabetização científica tecnológica (ACT), numa perspectiva Freiriana de uma educação problematizadora, visando à emancipação.

Neste sentido, assume-se que a ACT deve propiciar uma leitura crítica do mundo contemporâneo, cuja dinâmica está crescentemente relacionada ao desenvolvimento científico-tecnológico, potencializando para uma ação no sentido de sua transformação. O encaminhamento político-pedagógico deste pressuposto está alicerçado na aproximação de dois referenciais imbuídos da democratização dos processos decisórios. Assim, de um lado, tem-se o denominado movimento CTS. De outro, a concepção educacional de Paulo Freire (1987, 1992). O movimento CTS, emergente por volta de 1960-1970, em alguns contextos específicos, postula, dentre outras coisas, a superação do modelo de decisões tecnocráticas relativamente a temas sociais que envolvem CT. Freire, por sua vez, enfatiza a necessidade da superação da “cultura do silêncio” para a constituição de uma sociedade mais democrática (AULER, 2003, p. 2).

Em prol desta educação libertadora, Santos (2008, p. 9) sinaliza que:

O trabalho de Freire (1970) foi centrado na reflexão sobre o processo de opressão que caracteriza a sociedade capitalista. Com uma visão marxista, Freire (1970) propunha uma educação libertadora em que o educando pudesse tomar consciência da sua situação existencial e pudesse agir sobre ela para transformá-la em direção à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta direção, entende-se que o capitalismo comanda a sociedade, marcada por uma divisão social do trabalho na qual o homem é explorado pelo homem num processo de mais valia. Nele os que detêm os meios de produção ficam com o lucro, à custa da força de trabalho de muitos, que neste processo de exploração são marginalizados e excluídos de bens sociais. Além disso, os países ricos detêm o monopólio de tecnologias de ponta, aumentando a opressão e desigualdade entre os países. Há extração de recursos que servem de matéria prima para a produção de suas indústrias e ainda exploram a mão de obra em países pobres. Um alto padrão de vida com luxo e conforto para as elites econômicas contrasta com a qualidade de vida das classes sociais menos abastadas. Hospitais com alto padrão tecnológico

para ricos contrastam com hospitais públicos sem espaço e sem remédios para os desfavorecidos. Usufruem de toda a sorte de bens, enquanto os esfarrapados vivem nos lixões, em meio aos dejetos daqueles que detêm o capital, que financiam as pesquisas científicas e compram a tecnologia.

Neste modelo científico tecnológico vigente aumenta o fosso entre pobres e ricos, os danos ambientais e a opressão do homem pelo homem em nível planetário. Nesta relação desumana alimentada pelo capital, a ciência e a tecnologia são usadas como instrumentos de injustiça social, produzindo marginalizados e excluídos e submetendo o humano em prol dos interesses econômicos. Nesta perspectiva, Freire (2007, p.129) afirma que: “A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos dos quadros-negros para oferecer-lhe projetores. Pelo contrário, é que se propõe como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas”. Esse autor considera que nesta sociedade capitalista dividida em classes, interessa à elite dominante a alienação do homem, pois sua conscientização implica em perdas de privilégios para os dominadores. Neste sistema a educação pode servir como prática de dominação ou como prática da liberdade. Na pedagogia dos dominantes esta dominação é mantida e efetivada pela educação bancária na qual o sujeito do processo de ensino-aprendizagem é o professor que deposita conteúdos e o educando é mero recipiente que os recebe e guarda.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2009, p. 66-67).

Nesta concepção de educação cabe ao educando em um processo passivo, memorizar e repetir os conteúdos. Desta forma, a palavra é simplesmente som, desconectada da realidade do aluno, esvaziada de significado transformador da realidade da vida do educando popular. Neste processo ingênuo e acrítico o educando fica acostumado com o mundo conhecido, o da opressão, quanto mais adaptado estiver a esta condição mais será dominado. Assim, a educação é exercida como prática de dominação.

Para a superação do processo de exclusão, no qual o oprimido está imerso em uma trama de negação de direitos, faz-se necessária a pedagogia do oprimido, na qual a educação funciona como prática da liberdade, nela educador e educando são educados em comunhão mediatizados pelo mundo. Para o "educador-educando", dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescida ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (FREIRE, 2009).

Na perspectiva freiriana para a abordagem CTS, Auler e Muenchen consideram que:

A leitura crítica da realidade (FREIRE, 1987) torna-se fundamental, cada vez mais, uma compreensão crítica sobre as interações entre CTS, considerando que a dinâmica social contemporânea está fortemente condicionada pelo desenvolvimento científico tecnológico. De acordo com Auler (2005), este processo é o ponto central da aproximação entre o referencial freiriano e o enfoque CTS, contribuindo, na educação em ciências, para a constituição de uma cultura de participação em processos decisórios, envolvendo temáticas contemporâneas vinculadas à Ciência-Tecnologia (AULER; MUENCHEN, 2007, p. 423).

No processo formativo dos professores de Ciências, as questões sociocientíficas que contemplam os objetivos CTS contribuem para que o futuro professor possa assumir com consciência e autonomia o compromisso de atuar para a construção do exercício da cidadania, no processo emancipatório do aluno jovem, adulto e idoso. Nesta perspectiva do ensino de Ciências, Azevedo e colaboradores (2013, p. 96) sinalizam que:

Apostamos que a abordagem de questões sociocientíficas, no sentido de complementariedade condicionada ao tratamento dado aos objetivos do campo CTS e que contemple aspectos teórico-metodológicos e éticos do enfoque CTS, podem desenvolver saberes com significados científico, social e cultural na formação dos professores de Ciências. Esta contribuição no processo formativo dos professores poderá implicar melhorias no ensino de Ciências e avanços nas questões CTS (AZEVEDO et al., 2013, p. 96).

Nesta direção, Santos (2008) esclarece que é a natureza das questões sociocientíficas que vai caracterizar a perspectiva freireana da visão de CTS. Estas se tornam ampliadas, na medida em que problematizam o contexto de opressão, de exploração, de desigualdade que caracteriza o mundo científico e tecnológico globalizado. Esse autor sinaliza que a abordagem CTS em uma perspectiva freireana humanística envolve a compreensão dos processos científicos e de valores. Desta forma, o professor precisa ser formado para assumir uma posição política de comprometimento com a mudança social, para problematizar o

determinismo tecnológico opressor imposto a sociedade. Assim, por meio de uma ação dialógica, ele pode promover debates para que o aluno participe com suas ideias.

Nesse sentido, o papel do professor não está em revelar a realidade dos educandos, mas de ajudá-los a desvendar a realidade por si só. Isso seria por meio de um processo de decodificação do mundo como denominou Freire (1970). Dessa forma, o papel do professor não é impor valores ou dar a solução para os problemas sociocientíficos, mas de ajudar o educando a compreender diferentes valores e alternativas para selecionar por si mesmo o caminho possível a percorrer (FREIRE, 1992 apud SANTOS, 2008, p.18).

Desta forma o professor poderá discutir as questões do desenvolvimento tecnocientífico, mas abordando também as desigualdades sociais. Considerando a ponderação de Wildson Santos:

A tecnologia está melhorando as condições de vida das pessoas, reduzindo a taxa de mortalidade, aumentando a qualidade e a expectativa de vida e reduzindo a distância entre as pessoas pelo uso de novas tecnologias de comunicação. Todavia, a sociedade moderna continua ainda marcada pela divisão entre ricos e pobres. Dois terços da população mundial estão desprovidos das necessidades humanas básicas como saúde, educação e moradia (SANTOS, 2008, p.125).

Com o olhar crítico voltado para a emancipação, o professor pode incluir em suas aulas questões éticas, de qualidade de vida ou que problematizem consequências do uso da ciência e tecnologia, relacionadas à alimentação, a problemas ambientais; diferenças entre classes sociais; questões nucleares e de armamentos; experimentos da medicina e biotecnologia, entre outras, tendo como metodologia a dialogicidade, pensando a educação como prática da liberdade. Nas palavras de Freire (2005, p. 97), “[...] a educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de B sobre A, mas A com B, mediatizados pelo mundo”. Nesse contexto de mediação dialógica, por meio da problematização, o educando, no processo de percepção crítica da realidade, aprende a movimentar-se no mundo com autonomia, como sujeito que faz parte da história, capaz de vencer o desafio de transformar a realidade para a sua emancipação, na construção de uma sociedade menos desigual.

O futuro professor pode ser preparado para construir junto com o aluno o conhecimento, como processo numa perspectiva dialógica. De acordo com Freire (2007, p. 101), “[...] não há estritamente falando um “eu penso”, mas um “nós pensamos”, [...] é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar”. O autor da Pedagogia do Oprimido esclarece que, ao formar para a emancipação, o professor de Biologia precisa relacionar os conhecimentos de sua área ao contexto em que vivem os alunos:

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, 2002, p. 78-79, grifo do autor).

2. METODOLOGIA

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora (MINAYO, 2012, p. 622).

Inicia-se a metodologia desta dissertação com a epígrafe acima pelo reconhecimento da pesquisa como um fazer científico, alimentado por questionamentos. O tripé teoria, método e técnica subsidiaram esta investigação, cujo objetivo principal foi investigar como a EJA é abordada em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Para cumprimos os objetivos do presente estudo, trabalhamos com os sujeitos envolvidos no processo de formação dos graduandos do referido curso, refletindo sobre os desafios do fazer específico dos professores de Ciências e de Biologia no campo de ação profissional da EJA.

2.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo é buscar as respostas para as questões mediante o emprego de procedimentos científicos. Desta forma, utilizando a metodologia científica do processo de investigação emergem novos conhecimentos no âmbito da realidade social pesquisada. (GIL, 2008).

A pesquisa qualitativa foi selecionada para este trabalho porque esse tipo de abordagem possibilita recolher as interpretações, as expectativas e aspirações dos discentes e docentes do curso. No entendimento de (MINAYO, 2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e aprofunda-se no mundo das ações e relações humanas.

Para Lincoln e Denzin (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as

fotografias, as gravações e os lembretes. Acrescentam Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1999) que a pesquisa qualitativa usa uma grande variedade de instrumentos para a coleta de dados. Destacam-se a observação, a entrevista e a análise de documentos como os mais utilizados.

2.2 Sujeitos e local da pesquisa

Os sujeitos foram licenciandos e os professores de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas localizado no município de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os docentes foram dois professores regentes da disciplina Estágio Supervisionado IV e a professora regente da disciplina Laboratório de Ensino II. Os discentes foram estudantes que cursavam esta disciplina no segundo período letivo de 2015.

Em 2015 responderam ao questionário 27 estudantes. Para garantir o sigilo dos participantes, as respostas dos estudantes foram indicadas com códigos alfanuméricos compostos pela letra E, inicial da palavra “Estudante”, associada aos números 1 a 27, atribuídos aleatoriamente. Dessa forma, ao estudante 1 corresponde o código E1 e assim por diante, conforme a categorização das respostas dos estudantes ao questionário (APÊNDICE C).

Em 2016 foram realizadas entrevistas com três professores desse curso. Foram convidados para participar desse estudo, por correio eletrônico ou contato pessoal, cinco professores que haviam atuado ou atuavam nas disciplinas de Estágio Supervisionado e uma professora da disciplina Laboratório de Ensino II, por terem sido desenvolvidas nessa disciplina atividades sobre EJA no ano de 2015. Quatro docentes responderam positivamente ao convite e duas professoras não responderam. As entrevistas foram realizadas com os três docentes que disponibilizaram horário para sua realização até dezembro de 2016. Aos três professores entrevistados foram associados aleatoriamente códigos alfanuméricos com a letra P, inicial da palavra “professor” e números variando de 1 a 3: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3).

2.3 Procedimentos e instrumentos para a construção dos dados

Nesta pesquisa foram analisadas: ementas de disciplinas desse curso, as respostas de discentes a um questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

As ementas das disciplinas de Laboratório de Ensino e Estágio Supervisionado foram analisadas para indicar inicialmente a presença ou ausência de elementos de EJA nesses documentos. Como elementos da EJA constavam na ementa da disciplina Estágio Supervisionado IV, um dos critérios para a seleção dos professores entrevistados foi a sua atuação na disciplina Estágio Supervisionado em período letivo a partir de 2006, ano em que foi estabelecida a versão curricular vigente desse curso. Outro critério foi o desenvolvimento de atividades relacionadas à EJA em outras disciplinas do curso na área de ensino.

O questionário foi aplicado a 27 estudantes que cursavam o segundo período do curso de Licenciatura em 2015, em duas turmas da disciplina Laboratório de Ensino II, uma do turno vespertino e a outra do noturno, no segundo semestre letivo de 2015. As entrevistas foram realizadas com a professora regente da disciplina Laboratório de Ensino II no segundo semestre letivo de 2015 e dois professores da disciplina de Estágio Supervisionado IV no primeiro semestre letivo de 2016.

Foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para licenciandos (Apêndice A) e para as professoras e o professor entrevistados (Apêndice B), garantindo-se o sigilo da identidade dos participantes. Foram explicados tema e objetivos da pesquisa antes da apresentação do TCLE aos participantes. O questionário aplicado aos licenciandos foi incluído no Apêndice C e o roteiro de entrevista no Apêndice D. Nos anexos A e B são apresentados, respectivamente, o quadro das ementas de disciplinas e a bibliografia do curso em estudo.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Como técnica de análise dos dados foi selecionada a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Moraes (1999). Esta técnica de análise foi escolhida por explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas. Bardin (1977, p. 42) explicita a definição, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, ao apresentá-la como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é dividida em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977). Na pré-análise os documentos são organizados para o manuseio. Faz-se a leitura para o conhecimento do material (leitura flutuante). Faz-se a exploração do material para a codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria). Por fim, tem-se o tratamento dos dados para a inferência e a interpretação, conferindo validade e significado do material.

Com o auxílio teórico dessa técnica foram analisados os dados oriundos dos instrumentos de coleta aplicados nesta pesquisa: questionários, entrevistas e ementas do curso de formação docente da universidade em estudo. Apresenta-se adiante uma análise de natureza qualitativa articulada a um tratamento quantitativo das respostas aos questionários. As categorias foram elaboradas após sucessivas leituras dos dados brutos e organizadas nas Tabelas 1 a 5. As respostas dos licenciandos foram explicitadas com códigos alfanuméricos (E1, E2 ... a E27). O número de citações nas tabelas corresponde ao número de ideias explicitadas nas respostas e reunidas em cada categoria, podendo ser diferente do número total de respondentes ao questionário. As entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com a ordem de apresentação das questões e categorizadas conforme o conteúdo explícito nas questões. As respostas dos professores também foram explicitadas com códigos alfanuméricos (P1, P2 e P3).

As categorias utilizadas na análise das respostas ao questionário e dos depoimentos dos professores fundamentaram-se em aportes teóricos da EJA, Ciências e Biologia em textos dos autores: Andrade (2004); Arroyo (2006); Ayres (2005); Barreiro (1980); Brandão (2008); Calháu (2011); Cassab (2015); Ciavatta e Rummert (2010); Conceição e Nakayama (2013); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Fávero (2007); Ferreira et al. (2003); Freire (2002, 2005, 2007); Mortimer (1998); Selles et al. (2003); Silva (2007); Soares (2008, 2015); Piccinini (2012) e Ventura (2015).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p.32).

Nesta parte apresentam-se as discussões dos resultados obtidos no exame de ementas de disciplinas do curso em estudo, da análise das respostas de 27 licenciandos aos questionários e da análise de entrevistas realizadas com três professores de disciplinas de Estágio Supervisionado e Laboratório de Ensino, estruturadas em três subseções, nessa ordem. Inicia-se, então, com a análise das ementas das disciplinas.

3.1 Análise das ementas das disciplinas

As ementas das disciplinas de Laboratório de Ensino e Estágio Supervisionado desse curso (ANEXOS A e B) foram analisadas e foram identificados elementos associados à EJA apenas na disciplina Estágio Supervisionado IV. No que concerne à bibliografia dessas disciplinas (ANEXO B), não foram incluídos autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos. Esse resultado se aproxima do indicado por Cassab (2015), considerando a falta de autores de referência na EJA na formação inicial de professores em Ciências e Biologia.

Essa é uma problematização que Suzani e Cassab (2014) propõem quando perguntam: diálogos com o campo da EJA é ainda um movimento em construção na área de Educação em Ciências? E quando apontam que há referências nos textos investigados das produções de autores da área da EJA, como Vera Masagão Ribeiro; Leôncio José Gomes Soares; Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad. Autores de reconhecida tradição e importância na área da EJA, mas que, de forma geral, não são mobilizados como principais referenciais teóricos. Por conta disso, concluem que ‘essa apropriação se dá de forma incipiente e a grande dispersão de autores referenciados indica que o diálogo do campo de Educação de Ciências e Biologia com o da EJA está ainda em consolidação. Avança, mas precisa ser mais efetivo nesse diálogo (CASSAB, 2015, p. 29).

Paulo Freire (2007), em seus escritos sobre o ato de estudar, aponta que a bibliografia deve ser capaz de desafiar o aluno a ter vontade de conhecer, caso contrário, ela não cumprirá a sua função fundamental, que é fazer com o que o aprendiz consiga avançar na construção do conhecimento.

Toda a bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a despertar o desejo de aprofundar o conhecimento naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta nos que recebem o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida (FREIRE, 2007, p. 9).

3.2 Concepções dos estudantes

Nessa subseção foi apresentada a discussão dos resultados da análise das respostas dos 27 (vinte e sete) estudantes do Curso de Licenciatura em estudo ao questionário (Apêndice C). Entre os 27 licenciandos, 25 (92,6%) responderam que existe diferença entre ministrar aulas de Ciências para crianças (modalidade regular) e para jovens e adultos (na modalidade EJA). Os demais estudantes acreditam que não existe diferença quanto ao ensino desta modalidade. As justificativas desses 25 estudantes foram reunidas em categorias relacionadas a diferenças em: metodologias de ensino; materiais didáticos; experiência de vida e obstáculos epistemológicos (Tabela 1). Miguel Arroyo (2006, p. 30-31) explica porque importa considerarmos que há diferença entre ensinar para crianças e para jovens e adultos.

Os jovens e adultos não estão no mesmo tempo mental, cultural, social do que as crianças de 6 a 14 anos. Seus saberes, cultura e vivência são outros, sua lógica, seus conhecimentos da natureza, da cidade ou do campo, da produção e do trabalho, o conhecimento de si mesmos e do ser humano, de seu gênero, etnia, raça são outros. (ARROYO, 2006, p. 30-31).

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre as diferenças entre ministrar aulas de Ciências para as modalidades regular e EJA.

Categorias	Nº (%) citações	Exemplos de respostas
Metodologias de ensino	3 (11,1%)	Sim, pois a linguagem com as duas faixas etárias são “diferentes e assim modifica a maneira como se leva a aula” (E16).

		“[...] os exemplos devem ser diferentes, ligados a sua realidade” (E4).
Faixa Etária	11(40,7%)	“[...] há diferença de idade” (E3). “[...] pela diferença de idade” (E23).
Materiais Didáticos	2 (7,4%)	“Sim, pois os materiais didáticos são diferentes, pela faixa etária, pela idade” (E20). “Sim, pela diferença de material de aula” (E24).
Experiências de vida	7 (25,9%)	“[...] pela maturidade” (E23). “Pois cada realidade, tanto no tempo de vivência quanto nas experiências vividas, pede uma forma de abordagem diferente acerca dos temas.” (E26).
Obstáculos Epistemológicos	2 (7,4%)	“[...] ambos possuem maneiras diferentes de receber o conteúdo, além do cansaço físico e mental que as pessoas trazem para a aula” (E17). “A mente dos adultos tem menor poder de absorção de novas informações e pelo cansaço sua disposição também é menor” (E19).
TOTAL	25	

Fonte: MENEZES, 2017.

Quanto às metodologias, no que concerne à realidade e linguagem, Fernando Mortimer e Carlos Brandão auxiliam na compreensão de como o futuro professor poderá falar ao educando popular de forma que administre a aula com uma linguagem que possibilite um processo de ensino-aprendizagem em que aluno consiga aprender. Para tanto, o professor precisará respeitar os diferentes registros e código da cultura do educando popular, promovendo um encontro da linguagem da escola com a linguagem do educando para que haja sucesso na aprendizagem do aluno. Mortimer (1998, p.101) confirma esta reflexão, ao esclarecer que “Não tomamos nossas falas dos dicionários ou das gramáticas, mas das falas de outros indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social”. Brandão (2008, p. 31, *grifos do autor*) enriquece nossas reflexões sobre linguagem e realidade ao propor:

Uma educação que se abra a todos, a começar pela inclusão dos até então sistematicamente deixados ao longo de suas margens, e que ela seja pensada, proposta e praticada a partir da condição das classes subalternas e de uma visão de mundo das classes populares. Além disso, é preciso ressaltar que antes de ser uma “fala a” ela seja uma “escuta de”, aberta e atenta a ouvir as culturas às quais se dirige.

Esses autores sinalizam que a diferença de idade um fator diferenciador para lecionar nestas modalidades. Os estudantes entendem que a diferença dos materiais didáticos está ligada a diferença de idade destes alunos, ou seja, o ensino para crianças no regular e para os jovens e adultos na EJA, e que a diferença nos materiais didáticos é uma das causas da diferença entre ministrar aulas para o público das referidas modalidades de ensino.

Quanto à importância de valorizar as experiências do educando para a eficácia de sua aprendizagem, Silva (2007, p. 23) destaca que:

Nos adultos, as experiências vividas são um suporte importante da sua aprendizagem, o que tem sido sublinhado por diversos autores. A conceitualização sobre a aprendizagem dos adultos realizada por Mezirow (1990), os trabalhos desenvolvidos por Kolb (1984) e por Schön (1996), relevam e sustentam, precisamente, a importância da prática e da experiência na formação e na aprendizagem, nomeadamente dos adultos.

Os licenciandos sinalizaram o cansaço como um obstáculo epistemológico, porque diminui a disposição dos alunos, sendo, portanto, uma importante diferença ao ministrar aulas nas diferentes modalidades, porque as crianças não trazem o cansaço que os alunos trabalhados trazem em suas mentes e corpos na sala de aula. Nesta direção, Sônia Rummert (2006, p. 130) esclarece que: “Uma das marcas da argumentação de alunos e professores da EJA, no que se refere às dificuldades de ensino e aprendizagem, está centrada no fato de que o cansaço dos alunos dificulta, em muito, o trabalho docente e a apreensão dos conteúdos”.

A maioria (24) dos licenciandos considerou importante o preparo na formação inicial para a atuação na educação de jovens e adultos. Apenas três estudantes (11,1%) consideraram que o preparo não é relevante na sua formação.

Tabela 2 – Distribuição das respostas dos estudantes sobre os elementos considerados como importantes para aprender na universidade para ensinar na EJA.

Categorias	Nº (%) citações	Exemplos de respostas
Relação professor-aluno	9(33,3%)	“Como se relacionar com estes indivíduos, pois eles tem uma visão totalmente diferente da que somos inseridos” (E6). “A coragem e a aptidão de trabalhar o ensinamento com pessoas mais velhas que o docente” (E15).
Metodologias	9(33,3%)	“Métodos de como trabalhar esta faixa etária” (E3). “Aprender a enxergar as diferentes realidades da sala de aula para elaborar metodologias eficazes” (E21).
Diferenças	3(11,1%)	“Aprender que todos são diferentes e respeitar essas diferenças” (E8). “Aprender que há diferença entre ensino regular e EJA” (E11).
Contexto da EJA	3(11,1%)	“A história da EJA, seus desafios, problemas e importância” (E13). “Compreender o mundo e principalmente suas dificuldades, sua realidade social” (E7).
TOTAL	24	

Fonte: MENEZES, 2017.

Quanto ao que é importante ensinar na universidade para os futuros professores atuarem na EJA, os estudantes trouxeram contribuições em relação às metodologias, a relação professor-aluno, contexto da EJA e as diferenças, considerando as colocações relação entre professor e aluno, diferenças e metodologias. Entendemos que o professor para ser bem sucedido ao ensinar em uma determinada modalidade, o ponto principal é entender as diferenças que existe entre as diferentes modalidades de ensino, cada modalidade tem a sua especificidade que está diretamente relacionada ao perfil do educando. Este aluno pode ser

um adolescente com distorção idade-série, pode ser o adulto trabalhador ou o idoso que retorna a escola em busca de socialização, de aprender ao longo da vida.

Considerando esta diversidade, o educador precisa atentar para as particularidades de cada aluno porque implicam em diferentes ritmos de apropriação dos conteúdos escolares, que devem ser administrados com metodologias adequadas, para que o aluno consiga aprender com este professor. Nesta direção, Soares (2008, p. 63) esclarece que “[...] Considerando a diversidade de seu público e as particularidades de tempos e de espaços que a EJA apresenta, devemos pensar, também, na metodologia e no profissional específico que ela requer”.

Em relação ao contexto da EJA, os estudantes sinalizaram aspectos importantes da configuração desta modalidade de ensino: a história da EJA e as questões sociais da realidade do educando da EJA. Nesta direção, Arroyo (2006) e Fávero (2005, 2009) trazem importantes contribuições concernes ao conhecimento do histórico da EJA e das questões sociais da realidade do educando. De acordo com Arroyo (2006), os sistemas de ensino devem capacitar o professor no domínio dos conhecimentos concernentes a história da vida dos educandos, conhecimentos que o autor denomina de conhecimentos vivos “[...] tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza” (ARROYO, 2006, p. 32). Esclarecendo que estes conhecimentos capacitam o professor para responder as perguntas que fazem parte da realidade do mundo do educando da EJA.

De acordo com Fávero (2009), a realidade social do educando deve ser abordada como um instrumento de conscientização que prepare o educando para atuar de forma crítica na transformação da sua realidade, para que possa viver com qualidade de vida, durante toda a sua vida. Para cumprir este objetivo a EJA seria:

Não apenas uma segunda oportunidade de escolarização, em termos do que se critica como uma “educação pobre para os pobres”, mas outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação. Não mais meras e repetitivas campanhas de alfabetização, nem ofertas facilitadas do ensino copiado do sistema regular, mas ações educativas que preparem para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida (FÁVERO, 2009, p. 91).

Em relação às metodologias de ensino de Ciências mais adequadas para ensinar aos alunos da EJA, dezenove (19) estudantes (70,3%) indicaram uma ou mais contribuições para as metodologias de ensino de Ciências em EJA; 2 estudantes (7,4%) não souberam indicar

metodologias para a EJA; 2 (7,4%) responderam “não” e 4 (14,8 %) não responderam à questão.

Tabela 3 – Distribuição das respostas dos estudantes sobre as metodologias adequadas para ensinar aos alunos na EJA

Categorias	Nº (%) de Citações	Exemplos de respostas
Articulação entre as ciências e o cotidiano	7 (33,3%)	“Metodologias que liguem ciências ao cotidiano” (E1). “Uma forma de relacionar as matérias com suas realidades, uma forma de integrar todas as diferentes formas de aprendizado” (E1).
Projetos	2 (7,4%)	“Projetos de forma que essas pessoas pudessem criar foco no aprendizado e desenvolver suas qualidades individuais” (E21). “Fazer projetos” (E22).
Metodologia Dinâmica	9 (33,3%)	“Mais dinâmica para prender os alunos na aula” (E26). “Aulas práticas em laboratório” (E25).
Metodologia de exposição	3(11,1%)	“Metodologia de exposição, ensinando como aplicar o conhecimento no seu dia a dia” (E13). “Apresentação de vídeos” (E23).
TOTAL	21	

Fonte: MENEZES, 2017.

Quanto às metodologias adequadas para ensinar aos alunos da EJA, os estudantes apresentaram algumas respostas enfatizando as relações entre o ensino de ciências e o cotidiano dos alunos. O cotidiano do aluno é matéria prima para o professor organizar debates, provocar a curiosidade e estimular a pesquisa, em diálogo com as contribuições dos conhecimentos de ciências e biologia. Desta síntese, ampliará o conhecimento que

possibilitará a leitura crítica do mundo para a transformação da realidade social do educando. Ferreira e colaboradores compartilham desta compreensão ao esclarecer que: “Entendemos que uma das tarefas do professor é a de produzir novas abordagens e materiais de ensino a partir de informações aceitas pela maior parte da comunidade científica sobre temas que façam os alunos refletirem sobre realidade mais próxima” (FERREIRA et al., 2003, p. 116).

Consideram importantes também as metodologias dinâmicas, de exposição e projetos. A ideia central é envolver o educando em atividades que despertem sua curiosidade, seu interesse e motive-o para conseguir vencer o cansaço físico e mental trazido pelo trabalho e pelo avançar dos anos. Quando o professor percebe as dificuldades e possíveis motivações para o processo de ensino-aprendizagem ser bem sucedido, precisa-se investir na preparação do aluno para vencer os obstáculos epistemológicos e despertar o interesse do mesmo em relação ao conteúdo a ser aprendido. Nesta direção, Paulo Freire (2002, p. 52) explica que “Definitivamente ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em relação ao material curricular, a maioria (24) dos estudantes respondeu que não conhecem material curricular para a EJA. Entre os demais, três (11,11%) responderam que tiveram acesso a algum tipo de material curricular sobre EJA, um (3,7%) assistiu a palestras, outro (3,7%) ouviu falar sobre material de ensino de matemática e um terceiro (3,7%) não se recordava das circunstâncias em que havia travado contato com esse material. O fato de a maioria dos estudantes não ter tido nenhum contato com material curricular indica a necessidade das disciplinas promoverem atividades com este recurso, pois a lacuna no conhecimento dos mesmos é significativa.

Quanto aos materiais didáticos para o ensino na EJA, treze estudantes (48%) responderam que os materiais utilizados para o ensino devem ser os mesmos para as modalidades regular e EJA; já 44,5% (12 estudantes) indicaram que os materiais utilizados para o ensino regular devem ser diferentes dos utilizados para o ensino na EJA. Entre os demais 7,4% (2 estudantes), um (3,7%) não respondeu à pergunta e um (3,7%) não soube (Tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição das respostas dos estudantes sobre os materiais didáticos para a EJA.

Categorias	Nº (%) de Citações	Exemplos de respostas
------------	--------------------	-----------------------

Equipamentos	13 (48,1%)	“Vídeos” (E3). “Microscópio, computador, calculadora, datashow” (E25)
Livros	8 (29,6%)	“Livros” (E2, E9, E15) “Livros didáticos como os escolares” (E22)
Textos	4 (14,8%)	“Textos” (E26).
Jogos didáticos	1 (3,7%)	“Jogos didáticos” (E26)
Imagens	1(3,7%)	“Imagens Ilustrativas” (E15)
TOTAL	27	

Fonte: MENEZES, 2017.

Alguns estudantes citaram as seguintes características: “material resumido” (E23, E24), “Livros com linguagem mais acessível” (E13), “Livros adaptados” (E4), “Livros didáticos como os escolares” (E22), “Texto rebuscado” (E2), “aula prática ou mais visual possível” (E14), “Imagens ilustrativas” (E15) e “Nunca infantilizados” (E19).

Os estudantes consideraram o uso de imagens um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem. Piccinini (2012, p.158) compartilha desta percepção ao considerar que: “As imagens podem servir como motivação, como recurso de memória, como organizadoras do conteúdo a ser trabalhado, como exemplo de algo desconhecido pelo estudante”. Ela complementa dissertando sobre a necessidade de problematizações concernentes ao uso de imagens ,para que os professores entendam como os alunos leem e aprendem com as imagens do livro didático.

É preciso problematizar seu uso como recurso de aprendizagem desde a escolha do livro didático que utilizamos em sala de aula e que cada vez mais utilizamos diversos tipos de imagens, até a escolha de imagens mais complexas, como a do microscópio. Enfim, as diversas imagens constituem um amplo repertório de possibilidades que precisam ser tratados com maior atenção para que futuramente possamos compreender melhor como os alunos leem e aprendem através das imagens (PICCININI, 2012, p. 158).

Quanto ao apontamento dos estudantes para materiais com linguagem acessível, adaptados e até mesmo resumidos, Calháu cita Gnerre (GNERRE, 1991, p. 22 apud CALHÁU, 2011, p. 202) no desenvolvimento de reflexões quanto à exclusão que os códigos

da linguagem escolar promovem no que concerne a aprendizagem dos alunos das classes populares: “[...] a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. A pesquisadora prossegue esclarecendo que a infantilização encontrada nos conteúdos dos materiais didáticos possibilita a disseminação da minoridade, que funciona como um mecanismo de desempoderamento do aluno da EJA. A linguagem utilizada nos materiais didáticos torna-se um obstáculo para o aprendizado do aluno desta modalidade de ensino.

Não fosse só isso, há ainda uma questão importante a ser tratada nesse cenário: a infantilização que se encontra com frequência nas salas de aula de EJA, seja no material didático produzido por educadores e editoras, seja na linguagem utilizada pelos professores e demais agentes escolares. Há algo mais no fenômeno da infantilização do que o desaviso ou o desejo de ser afetuoso, pois aí ocorre um fenômeno muito mais preocupante e que talvez os professores nem tenham se dado conta, que é a disseminação da minoridade, uma espécie de mecanismo de desempoderamento (CALHÁU, 2011, p. 202).

Desta forma os estudantes, ao considerarem que os materiais didáticos devem ter características voltadas para o público específico da Educação de Jovens e Adultos, compartilham também das ideias do pesquisador Leôncio Soares (2015, p. 2) em relação aos recursos utilizados com os educandos da EJA “Não é recomendável que se limitem somente ao tradicional, é interessante que haja opções de espaços de entretenimento, salas ambientes, laboratórios, livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques que estejam de acordo com a realidade dos educandos da EJA”.

Em relação ao desenvolvimento de projetos (PIBID, por exemplo) com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, vinte e um (21) estudantes (77,78%) consideram viável o desenvolvimento de projetos, dois (7,4%) não responderam à questão; um (3,7%) não sabia expressar uma opinião sobre os projetos na EJA; um (3,7%) “Para testar de acordo com a demanda para ver se devem ser mantidos ou não”; dois (7,4%) consideram inviável e não apresentaram justificativa. Entre os 21(77,8%) que consideravam viável o desenvolvimento de projetos na EJA, 63,5% desenvolveram algumas ideias concernentes à implantação destes projetos (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição das respostas dos estudantes sobre as características dos projetos a serem desenvolvidos.

Categorias	Nº (%) de Citações	Exemplos de respostas
------------	--------------------	-----------------------

Período para o projeto	13(48,1%)	“Acontecer em aula” (E1); “Nos turnos que estes alunos podem estar estudando.” (E6).
Motivação	3 (11,1%)	“Com certeza, o desenvolvimento de projetos tornam as aulas mais interessantes, estimulando o aprendizado, principalmente para alunos que passaram o dia trabalhando.” (E18) “Sim, os projetos podem ser um estímulo para aquele individuo se interessar pelo ensino superior.” (E25)
Metodologias	4(14,8%)	“De maneira dinâmica, para que possa prender a atenção deles sem gerar uma sensação de tédio também promovida pelo cansaço” mas sem esforço físico e, prazerosa para prender a atenção por causa do cansaço(E14) “Animados para que os alunos ficassem entretidos e que não exigissem esforço físico.” (E26)
Valorização das experiências de vida do aluno	1(3,7%)	“Não se limitar somente aos conteúdos, mas as experiências vividas” (E25).
TOTAL	21	

Fonte: MENEZES, 2017.

Os futuros professores teceram considerações concernentes à realização de projetos pela universidade na escola com os alunos da Educação de Jovens e adultos e contribuíram com reflexões importantes para que a articulação universidade-escola possa ser pensada de forma mais inclusiva.

Os estudantes entendiam que os horários devem ser compatíveis com a realidade do aluno trabalhador, cuja rotina demanda uma adequação do horário de acordo com o seu ritmo de trabalho, que as metodologias precisam ser motivadoras para que o educando possa vencer a cansaço físico e mental para interagir e aprender o conteúdo e que os conteúdos de Ciências e Biologia devem ter ligações com suas vivências. Eles consideravam que projetos bem estruturados despertam o desejo de conhecer dos estudantes, podendo contribuir para que desejem ir além da educação básica, avançando rumo ao ensino superior. Moysés, citando

Campos (CAMPOS, 1972, p.95 apud MOYSÉS, 2003 p. 41), esclarece que: “A compreensão e uso adequado das técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração de atenção, atividade produtiva e atividades eficiente em uma classe”.

Salles e colaboradores (2003) sinalizam que a interação entre a universidade e a escola tende a trazer benefícios para ambas as partes: “Esta articulação, é importante tanto do ponto de vista da formação profissional dos futuros professores como também da aproximação da universidade do mundo da escola, pode trazer benefícios para ambas instituições” (SALLES et al., 2003, p. 371). Então, como o aluno trabalhador faz parte da escola tanto como o aluno do ensino regular, entende-se que a implantação de projetos é premente para que o aluno da EJA tenha aulas com mais qualidade.

As respostas dos estudantes sinalizam que há diferenças entre ensinar para a modalidade regular e para a modalidade EJA e que esta diferença é devido às características de cada público. As metodologias, materiais didáticos e projetos devem ser pensados de acordo com o perfil do aluno da EJA. Nesta perspectiva, consideram que os licenciandos precisam ser preparados para atuar na Educação de Jovens e adultos considerando a especificidades da mesma.

3.3 Conceções dos professores

As entrevistas dos três professores regentes das disciplinas Estágio Supervisionado IV e Laboratório de Ensino II foram transcritas e analisadas. As categorias de análise foram constituídas após sucessivas leituras dos depoimentos dos professores. A discussão dos resultados se fundamentou no referencial teórico explicitado nesse estudo.

3.3.1 As especificidades da EJA

Os três professores entrevistados consideraram ser importante que a EJA seja abordada na formação dos professores em diferentes cursos de licenciatura. Como ciências e biologia são disciplinas do currículo escolar que contemplam jovens e adultos, a necessidade da inclusão da EJA para formar os licenciandos em Ciências Biológicas é premente. Estabelecem diferenças entre alunos da educação básica nas modalidades regular e EJA,

caracterizando a faixa etária como fator importante e indicando o perfil do estudante como elemento fundamental para que a EJA seja diferenciada da modalidade de ensino regular. Argumentam que da especificidade dessa modalidade de ensino, decorre a necessidade de organização de conteúdos e métodos de ensino com abordagem diferenciada do ensino regular.

Em geral tem-se um grande número de estudantes que fora da idade acabam indo para a EJA. Para poder acompanhar o processo de escolaridade. Então, precisamos criar discussão para que essa modalidade de educação aconteça nos cursos de formação. Porque existe uma especificidade do trabalho com este público, se o trabalho com os jovens e adultos fosse igual ao trabalho com as crianças, com as pessoas que estão com a idade certa, na série certa, que não tem discrepância entre série e idade, se fosse igual não precisaria ser uma modalidade diferente, se é uma modalidade é porque existe uma especificidade. Se o professor não consegue entender que existe a especificidade desse trabalho, ele trabalha com esse público da mesma maneira que trabalha com as crianças e, se os meninos e as meninas que passaram pela escola por vários anos não conseguiram sucesso, se o professor trabalhar com eles do mesmo jeito continuará reproduzindo o fracasso. Então, precisa-se de uma abordagem e de uma seleção de conteúdos diferenciada. Para o professor ter esta clareza é importante que os cursos de formação despertem essa sensibilidade para perceber esta diferença é importante em todas as disciplinas e, como ciências e biologia fazem parte do currículo escolar precisa-se enfrentar esta discussão (P1).

É importante se trabalhar com EJA, tendo o foco em EJA. Porque a EJA é uma das possibilidades de atuação para o professor da educação básica. Então, os licenciandos em algum momento da sua vida profissional poderão atuar em EJA. É importante que se pense nesta formação, porque é uma formação diferenciada em relação ao curso regular. São alunos com faixa etária diferente. Por exemplo, quando se pensa em Ciências no ensino fundamental, pensa-se em crianças, as propostas seriam feitas pensando-se em crianças e adolescentes e, o público da EJA é diferente são jovens, adultos e idosos. Logo, não têm características de crianças. São trabalhadores com experiência de vida diferenciada. Então é importante que se haja uma formação É importante que licenciando esteja minimamente preparado, ou pelo ao menos trazendo reflexões acerca da diversidade de alunos que encontrará ao longo de sua carreira profissional. No caso específico da EJA, de alunos jovens e adultos. Então, o professor ao ministrar aula no sexto ano, vai lidar com perfis diferentes, não são mais aqueles alunos que de vez em quando escorregam no tia, e perguntam: tia como preencho aqui, o que eu faço pensando-se no público da EJA. Isso é extensivo ao curso de Ciências Biológicas, pensar no público da EJA, são atividades com características diferentes. (P3).

Não considero que seja em particular em Ciências Biológicas, considero que em qualquer curso de licenciatura tem que mostrar para o aluno esta realidade de outros espaços de ensino. Trabalhar com EJA não é a mesma coisa que trabalhar com o ensino de 6º a 9º ano ou mesmo com o ensino médio tradicional. O aluno é outro, a faixa etária é diferente, a forma de trabalho tem que ser diferente. Quando trabalha-se com ensino fundamental ou ensino médio a turma tem uma faixa etária pouco ampla, os alunos do ensino fundamental em uma turma do 6º ano têm a faixa de 11, 12 anos; no ensino médio é a mesma coisa uma turma de 1º ano a faixa etária é uma. Já na EJA pode se encontrar na mesma turma alunos de 17 anos e alunos com 40 anos, não dá para fazer o mesmo que é feito nas turmas tradicionais Então, se o curso é de formação de professores, o professor tem que ser preparado para encarar este desafio, esta diferença, este diferencial, essa turma que requer técnicas, métodos diferentes de ensino, não se pode trabalhar da mesma maneira (P2).

O professor P2 sinalizou uma questão central: a inclusão demanda o atendimento a alunos antes excluídos dos sistemas de ensino, por apresentarem diferenças interpretadas como deficiências ou altas habilidades. Os cursos de formação de professores devem atentar para o atendimento a alunos com necessidades especiais, de forma que os futuros docentes sejam capacitados para lecionar para diferentes perfis de educandos, que podem incluir alunos jovens, adultos ou idosos com necessidades especiais.

Ainda mais hoje, em que os alunos com necessidade especiais estão dentro de um trabalho inclusivo, então eles irão assistir aula numa turma tradicional, o aluno que passa pela licenciatura tem que conhecer esta realidade, não sei se ele dará conta quando se deparar com esta questão, mas ele primeiro vai precisar ao menos saber que a presença de um aluno com necessidades especiais na turma que ele irá lecionar será possível, este professor poderá encontrar algum aluno surdo ou cego ou com síndrome de Down ou com autismo, que estará na turma junto com os outros alunos, ele precisará ter pelo ao menos alguma noção desta nova realidade (P2).

Nesse sentido, Miguel Arroyo destaca a importância do conhecimento do perfil do estudante jovem e adulto para a formação do professor que atuará nessa modalidade de ensino:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 23).

P2 aponta outro fator determinante na mudança das características das turmas da EJA, a presença de adolescentes e jovens do ensino regular com histórico de indisciplina e/ou distorção idade-série e com acúmulos de repetências, que são transferidos para a EJA. Sinaliza que questões disciplinares e de repetências de alunos do ensino regular muitas vezes motivam a sua transferência para a Educação de Jovens e Adultos.

A EJA não é uma realidade nova, é uma realidade já bastante antiga, ela começou com o nome de supletivo, depois que virou EJA. E agora está com um perfil diferente do passado, era mais fácil encontrar antigamente nas turmas da EJA alunos com variação de idade na mesma turma. Por exemplo, alunos de 17 a 40-45 anos na mesma turma. Hoje, ainda encontram-se alunos com variação de idade na mesma turma, mais com um espectro menor, por conta das escolas públicas estarem empurrando os alunos problemáticos que vivem repetindo vários anos seguidos para a EJA. Nesta situação, o aluno é do ensino fundamental, mas repetiu três, quatro vezes a mesma série ou repetiu algumas vezes algumas séries. Quando este aluno entra numa faixa de idade que já permite que ele vá para a EJA, a direção procura logo os pais e diz que seria melhor que ele fosse para a EJA (P2).

Reforçando as ideias do professor, Andrade (2004, p. 2) indica a presença destes jovens marcando as turmas da EJA: “[...] no Brasil de hoje, qualquer educador da EJA professores, pesquisadores, profissionais da educação, etc. - há de se deparar com a juventude, presença marcante nas salas de aula, particularmente das escolas noturnas dos grandes centros urbanos”. Conceição e Nakayama esclarecem que

Esta dinâmica vem afastando cada vez mais a EJA de suas definições iniciais, uma vez que este processo de “juvenilização”, percebido empiricamente e também nos dados oficiais e na literatura, vem se acentuando a cada ano. Numericamente, o grupo dos jovens adultos ou adolescentes urbanos matriculados na EJA vem crescendo em todo o país (CONCEIÇÃO; NAKAYAMA, 2013, p. 6).

P2 teceu considerações concernentes à importância de conhecer o perfil do educando e o uso de estratégias e métodos alternativos de ensino para facilitar a aprendizagem:

[...] o professor que vai dar aula na EJA vai encontrar este aluno que veio da escola tradicional, mas que era um aluno que tinha alguns problemas com a aprendizagem, de repente tem alguns débitos de aprendizagem por conta de não ter sido muito bem alfabetizado por exemplo. Este é o aluno que lê, mas não entende direito o que lê, ele tem algumas “dívidas”, daí o professor da EJA mais uma vez precisa pensar em como se trabalhar com esse aluno para não reprová-lo. Se o professor da EJA fizer com este aluno o que os outros professores vinham fazendo, com certeza a situação não surtirá efeito, porque este aluno veio de uma escola na qual já foi reprovado muitas vezes com esse ensino tradicional, então o professor que está com esse aluno precisa pensar em novas técnicas, novos métodos, novas formas de elevar a autoestima, de facilitar a aprendizagem desse aluno, para que ele possa ter uma aprendizagem mais significativa do que anteriormente, o professor precisa ter esse conhecimento. Então, o futuro professor que está na licenciatura obviamente precisa aprender sobre essas questões (P2).

Neste contexto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) referem-se a esta situação citada pelo professor como o fenômeno de juvenilização do público da EJA, processo notado em todo o Brasil e em outros países da América Latina que se constitui em um elemento complicador das ações pedagógicas na EJA.

O futuro professor precisa ser preparado para lidar com esse novo perfil de educando que viveu desencontros e fracassos na modalidade regular de ensino. Os cursos de formação docente precisam atentar para essa demanda, incluindo estratégias e metodologias de ensino para o professor lidar com essa realidade e auxiliar o educando a vencer obstáculos epistemológicos e evitar a sua exclusão da escola.

As ideias dos professores sobre a importância da presença da EJA na formação dos futuros professores se revestem de importância quando nos confrontamos com as reflexões de Ventura:

Embora as conquistas no plano formal em relação à EJA sejam fundamentais, resultado da luta dos professores e movimentos sociais, vários estudos têm destacado a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura. Vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos (VENTURA, 2015, p. 3).

Em relação aos saberes necessários para o futuro professor atuar na EJA, os professores P1 e P3 destacaram que nessa formação é necessário desenvolver nos licenciandos a sensibilidade para entender as especificidades dos educandos da EJA, atentando para a sua especificidade, suas experiências e histórias de vida.

O que considero fundamental é despertar nesse futuro professor a sensibilidade, alguma coisa que toque - os para perceber a diversidade que existe na sala de aula e isso não só na EJA, numa sala regular também o professor precisa estar atento para perceber as diferenças dentro do público que se tem em sala, mesmo numa sala regular as pessoas são diferentes. Então, se o futuro professor compreende que na educação indígena ou na EJA tem-se um olhar diferenciado, tem que se levar este olhar para lidar com o aluno e entender que cada um tem a sua história. Essa história precisa ser entendida para que esse aluno possa se desenvolver na escola. É tentar compreender quem são esses estudantes, de onde eles vêm. [...] É entender a história de cada um, porque a partir da história de cada um, o professor pode saber o que explorar na turma (P1).

Provavelmente o aluno que não teve a oportunidade de estudar no momento que seria adequado, tem a possibilidade de ser um aluno trabalhador. [...] O aluno com idade mais avançada possui uma história de vida que é importante ser levada em consideração. Deve-se ouvir um pouco sobre esta história de vida e trazer os conceitos e os conteúdos para essa vivência, para que ele possa estabelecer as conexões necessárias com a sua vivência, com a sua experiência de vida (P3).

De acordo com Arroyo (2006, p. 24), a formação de educadores de EJA deve enfatizar o conhecimento sobre “[...] quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares”, uma vez que esses educandos “[...] vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação”.

O Professor 2 destacou a importância do professor conhecer saberes da vivência do educando como contribuição da abordagem dos conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Existe uma parcela do conteúdo que será visto por esses alunos que é o mesmo conteúdo das turmas tradicionais, só que a forma de abordar esse conteúdo é que vai mudar [...] e a partir daí explorar esse conhecimento que o aluno está trazendo e ampliar essa questão [...] o professor na hora de trabalhar o conteúdo vai partir do que o aluno traz de conhecimento. Então, por exemplo, se o professor está

lecionando numa turma de EJA e vai falar sobre eletricidade pode ser que haja na turma um aluno que seja eletricista, eletricista na pratica e não na teoria, ai o aluno pode mostrar o que ele conhece sobre eletricidade e o professor a partir desse conhecimento que o aluno está trazendo pode ampliar esse conhecimento junto com a turma. Então na EJA muitas vezes se trabalha dessa forma. O professor explora o conteúdo típico daquele segmento a partir do próprio conhecimento que os alunos já têm em termos práticos (P2).

Compartilhando desta percepção, o educador Paulo Freire sinaliza que é importante o futuro professor entender a seguinte reflexão:

O fundamental, porém é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação. Desta forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado - síntese que se faz através do diálogo (FREIRE, 2007, p. 65).

O Professor 2 teceu reflexões sobre os saberes dos educandos a respeito do conhecimento que o aluno da EJA traz e que precisa ser considerado no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a abordagem de conteúdos nas aulas.

Normalmente quando o professor está trabalhando no ensino seriado tradicional, a bagagem cultural do aluno, principalmente nas series iniciais, é muito menor do que a bagagem cultural de um aluno que está na turma da EJA. [...] Por conta disso, o professor pode pegar a bagagem cultural que esse individuo traz para a partir dela estruturar a aula, desenvolver o programa que estruturou para aquela turma.[...] Por conta disso, o professor precisa trazer esse ponto de inicio da discussão do conteúdo para ele, pode ser através de uma reportagem, de um vídeo, de um experimento. Já aquele outro aluno de 40 anos que está na EJA, de repente já tem uma bagagem suficiente para iniciar a discussão do assunto (P2).

São pessoas que tem uma experiência de vida fora da escola, experimentam uma autonomia no seu trabalho, por exemplo. Enquanto os alunos do ensino regular também têm sua experiência de vida, mas é uma experiência de vida que cronologicamente tem acontecido de forma simultânea à experiência escolar. Então a experiência de vida se mistura, confunde-se muito com a experiência escolar. Já no caso do aluno da EJA, a experiência de vida, ela atinge dimensões diferentes da experiência escolar, muitas vezes essa experiência escolar é mínima, é muito pequena, ela é recortada, ou seja, começou a estudar, depois parou, depois voltou. Então, não é uma experiência muitas vezes linear. Então tudo isso tem que ser levado em consideração (P3).

As reflexões dos professores vão ao encontro das reflexões de Freire (2006, p. 70-71), ao esclarecer que trabalhar é atuar e pensar. Nesta perspectiva, não existe separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal. O maior uso das mãos é apenas uma diferença, que

assim como qualquer outra diferença, não significa inferioridade. O trabalho é prática imbuída da capacidade de ensinar e de produzir conhecimentos

Os homens e as mulheres trabalham quer dizer atuam e pensam. Trabalham porque fazem muito mais que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornam capazes de prever, de programar, de dar finalidade ao seu próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as mãos e a capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar trabalho manual de trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores da roça são intelectuais também (FREIRE, 2006, p. 70-71).

Paulo Freire prossegue em suas reflexões, apontando que: “Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos coisas por causa da nossa prática” (FREIRE, 2006, p.71).

Em relação às metodologias para a EJA que o futuro professor precisa aprender, os professores entrevistados enfatizaram metodologias ativas e uso de recursos didáticos como vídeos, jornais, revistas, mídia e livros:

Não consigo pensar que é tão diferente dos outros, mas acho que sejam metodologias que permitam que eles sejam sujeitos de sua própria aprendizagem, que possam se expressar, falar, que sejam concretas, que agreguem valor à vida deles. Que não seja aquela coisa de só ficar escrevendo no quadro e o aluno ouvindo. Então, têm que ser metodologias ativas, que levem o aluno a participar, sendo sujeito desse processo de aprendizagem. Por exemplo, [o uso de] vídeos pode ser bom. Mas pode ser bom se os alunos forem colocados para debater, atividades práticas podem ser boas. Mas sempre os colocando para participar, o mais importante é que eles sejam ativos (P1).

[...] o professor pode explorar o conteúdo a partir de notícias de jornais, de revistas, enfim de mídia e até mesmo de um livro. Independente da situação que venha a ocorrer na sala de aula é sempre uma forma diferente do trabalho da escola seriada (P2).

A Professora 1 indicou que metodologias e materiais usados na EJA não são totalmente diferentes dos utilizados no ensino regular. Entende que podem ser os mesmos recursos, desde que se aproximem da realidade do educando, atendendo às necessidades que este aluno apresenta para conseguir vencer as dificuldades de sua aprendizagem.

O Professor 2 considera que as metodologias na EJA sejam diferentes das usadas no ensino regular e que essa diferença ocorra na forma de abordagem do conteúdo. Este procedimento pedagógico deve ter o aluno como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, de forma que a abordagem dos conteúdos inicie com os saberes dos alunos e encontre o conhecimento do professor. A aula é desenvolvida na perspectiva de síntese.

A metodologia não pode ser a mesma da escola tradicional. Deve-se partir do conhecimento que o aluno traz e ampliar o conhecimento com o que o professor trouxe de novidade para a aula, o conteúdo que está sendo passado em aula deve ser exercitado, ao término desse exercício deve-se fazer uma testagem para ver o quanto o aluno aprendeu e se aprendeu. Porque esse será o momento exato de corrigir algum erro de percurso. [...] Se o resultado não for o esperado, o docente terá que pensar em nova estratégia, com uma nova técnica, um novo método (P2).

O Professor 2 propôs um método de avaliação da aprendizagem do aluno, a ser testado. Se o resultado for favorável, o professor avançará na abordagem do conteúdo; caso contrário, o professor precisará avaliar onde houve o erro e propor um novo caminho. Esta estratégia deve ser contínua e possibilitar não somente a avaliação da aprendizagem do aluno, mas também a avaliação da prática do professor. Esta metodologia de avaliação estabelece o vínculo entre teoria e prática sinalizado por Paulo Freire:

A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica. Analisar a codificação em sua 'estrutura profunda' por isso mesmo, repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se este for o caso. Daí a necessidade, antes referida, de jamais romper-se a unidade entre contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática (FREIRE, 2007, p. 65).

A Professora 3 sinalizou a relação entre ciência e cotidiano atentando para o contexto de vida do educando e valorizando os saberes da experiência que o aluno traz para a relação de ensino e aprendizagem.

A primeira coisa é estar atento, ouvir um pouco as demandas, as expectativas da vivência da vida do estudante da EJA, principalmente o contexto de vida. [...] Como está a situação do trabalhador e de que forma o ensino de Ciências pode ser problematizado e problematizador para o contexto em que o aluno da EJA vive.

De que forma isso pode ser importante. Por exemplo, questões ambientais, o aluno pensar nas questões ambientais que fazem parte do seu dia-a-dia e como o conhecimento de ciências pode ajudar neste sentido. Esse conhecimento pode ser potencializador da busca pela cidadania. [...] Por exemplo, estudantes que são trabalhadores e vivem situações de opressão, de falta de segurança no trabalho. Então o ensino de ciências pode ajudar na importância de se utilizar uma máscara no caso de lidar com substâncias que podem ser tóxicas ou poeira que pode provocar problemas respiratórios sérios. Não só pensar em questões que envolvem o próprio corpo, mas também pensar em questões de direitos como cidadão, como trabalhador (P3).

O professor precisa ser formado para reconhecer o aluno como sujeito de direitos para conseguir fazer com que este aluno possa se perceber como tal. O futuro professor deve entender que "A compreensão da história dos direitos deverá ser um dos saberes centrais nas

políticas e currículos de formação de educadores (as) da EJA. Formar essa sensibilidade para esses sujeitos populares e para a trama de direitos negados onde se enreda seu direito à educação” (ARROYO, 2006, p. 31).

Em relação a como o futuro professor poderá trabalhar a organização do tempo na EJA, os Professores 1 e 2 sinalizaram que a organização do tempo é um ponto importante a ser trabalhado na EJA, por ter um tempo muito curto para se ministrar um conteúdo extenso. Precisa-se entender o universo do educando para fazer uma seleção de conteúdos que atenda às necessidades deste aluno, considerando suas especificidades e seus saberes. Assim, o educando aprenderá conteúdos que tiverem mais significado para a sua vida. Como o tempo na EJA é reduzido em relação ao ensino regular, para a Professora 1 é importante organizar os conteúdos de forma a ensinar o que é relevante para esses sujeitos.

Acho que esse é um problema chave da EJA, porque todos têm direito ao conhecimento. Uma questão que eu sempre coloco é imaginar se eles são jovens que já passaram muitos anos na escola, [...] estão fora da série e vão para a noite, vão para a EJA. [...] Então, se eles não conseguiram ter sucesso num conteúdo que foi explicado durante um ano, se o professor quiser aplicar este conteúdo em quatro meses não vai dar certo mesmo, porque se em um tempo mais longo eles não conseguiram alcançar, nesse tempo mais curto fica mais difícil. Por esse motivo que entender essa especificidade, entender a história de vida e aquilo que pode ser mais relevante para o aluno vai ajudar o professor a estruturar o tema, vai ajudar o docente a estruturar o conteúdo dentro do tempo, pensando o que é relevante dentro do conteúdo [...]. Logo, não adianta querer dar todo o conteúdo porque, se em um ano os alunos não aprenderam, não será em quatro meses que eles aprenderão. Então é necessário enxugar o conteúdo. Mas enxugar não no sentido de sonegar conhecimento, mas de explorar o máximo daquilo que pode ser positivo para ele (P1).

Para o Professor 2 a organização do tempo é complexa no trabalho docente na EJA e uma das estratégias por ele utilizadas foi o ensino por meio de mapas conceituais (ANEXO C), porque possibilita num tempo pequeno abordar um vasto conteúdo.

A organização do tempo é a parte mais complicada, porque normalmente o tempo é curto para um trabalho grande, para um conteúdo que já é vasto na turma tradicional. O professor não tem como trabalhar o conteúdo por inteiro com a EJA. Então numa turma de EJA para conseguir dar conta de trabalhar um conteúdo razoável no tempo mínimo que se tem, será preciso escolher o que é mais importante de ser trabalhado dentro do programa tradicional. O mais complicado na EJA é a disponibilidade de tempo, porque tem-se um tempo curto para trabalhar um programa vasto (P2).

[...]

Eu por exemplo para facilitar a aprendizagem desses alunos e conseguir trabalhar um programa relativamente grande, eu gostava de utilizar a aprendizagem significativa com mapas de conceito, então eu ia criando com eles durante a aula um mapa de conceitos do conteúdo que eu estava trabalhando naquela aula, no final da aula eu fazia as perguntas em cima do mapa de conceitos que eu estava criando com

eles, normalmente a resposta era muito boa porque é uma forma significativa de aprendizagem, o aluno aprende sem precisar decorar. Ele chega no final da aula com o conteúdo muito bem aprendido, muito bem fixado na cabeça por conta da criação do mapa de conceitos, é lógico que eles tinham que construir o mapa de conceitos junto comigo. Dava muito certo, eu trabalhei com EJA alguns anos tanto no ensino fundamental, como no ensino médio. [...] Então, era basicamente assim que eu trabalhava com eles, metodologia de aprendizagem significativa, utilização de mapas de conceitos em muitas das aulas, porque o professor consegue varrer um grande conteúdo de uma forma mais prática, mais simples e de melhor aprendizagem, então o professor tem que usar realmente técnicas diferentes das que se usa tradicionalmente na escola seriada (P2).

A Professora 3 abordou a questão do tempo na formação dos licenciandos, sinalizando que a proximidade de vivências ajuda na compreensão do tempo diferente daquele da própria escolarização. Pois pelo fato de muitos licenciandos serem estudantes trabalhadores, eles se identificam com os educandos de EJA no que concerne à dificuldade de administrar tarefas no trabalho, na casa e no curso de formação.

[...] vários alunos que fazem o curso [...] são trabalhadores também. [...] Em alguns cursos, mais em uns cursos do que em outros, mas a biologia também tem alunos que são trabalhadores. Então, essa experiência faz com que por parte de alguns haja uma certa identificação com os estudantes da EJA. Isso gera uma compreensão, até mesmo em relação ao interesse que a turma manifestou em realizar trabalhos com a EJA.

Eles não têm uma distorção idade e nível de escolaridade como os alunos da EJA. Mas muitos para poder fazer a faculdade têm que trabalhar também. Tem também os estudantes que são casados, alguns têm filho. Então, lidam um pouco com essa vivência e isso gera uma certa empatia com o público da EJA (P3).

Compartilhando desta visão, Leôncio Soares (2008, p.61) esclarece que “A diversidade é uma das características da EJA, tanto em relação ao público quanto às iniciativas, e, nesse caso, o respeito à pluralidade dos sujeitos e a flexibilidade de tempos e espaços lhe são inerentes”.

Em relação à questão da formação inicial ser suficiente no preparo dos licenciandos para trabalharem com a EJA ou de haver a necessidade de formação continuada, os Professores 1 e 2 explicitaram ideias diferentes. Para o Professor 2, em um curso bem estruturado os licenciandos aprenderão a “[...] trabalhar com competência numa turma de EJA” (P2). Para a Professora 1:

A formação inicial não dá conta de preparar todos os jovens professores para todas as possibilidades que irão encontrar na sua vida profissional. [...] Essa formação inicial, como uma etapa da formação ela nunca dará conta de todas as coisas que precisam dar conta, na medida em que nos temos uma educação no Brasil que nos obriga como professores a lidar com muitos problemas, com muitas adversidades. [...] A formação inicial dá uma formação básica, geral, mas os dilemas concretos da prática que somos colocados o tempo inteiro por uma situação ou por outra. Não podemos prever tudo na formação inicial, não podemos dar conta. Imagina, são

muitas modalidades diferenciadas da educação, por exemplo, agora temos que tratar com o problema dos jovens que estão submetidos á medida sócioeducativas, é uma coisa que não pensávamos nisso. É nesse sentido que estou dizendo que a formação inicial não da conta de toda essa diversidade, mas precisa preparar o sujeito para ele está sensível e para ele ter responsabilidade para entender que isso é um problema dele (P1).

A Professora 3 tem uma visão que se aproxima da professora 1, no que concerne ao preparo na graduação para atuarem em sua profissão, e sinaliza que a formação continuada é importante para preparar o professor para atuar nas situações que a graduação não abarcou e ainda para refletir sobre a prática com os seus pares e pela necessidade da atualização que qualifica a prática.

[...] a graduação é vista como a formação inicial, o aluno, o licenciando não sai pronto quando conclui a graduação. Em geral ele vai partir para a sua primeira experiência profissional como professor após o curso de licenciatura. Em geral, o licenciando ao concluir a licenciatura vai partir para o seu primeiro emprego. Então, ao chegar no ambiente de trabalho, ele vai se deparar com situações que foram pensadas, idealizadas durante a disciplina ou mesmo compreendidas ao longo do curso, mas que quando começa a sua profissão serão vivenciadas de forma completamente diferente da teoria. Então, sem dúvida uma formação continuada é extremamente importante. Irá lançar um olhar diferente para essa nova vivência do magistério. Em qualquer circunstância é importante que o professor possa experimentar uma formação contínua, um momento de reflexão, de pensar sua prática com a coletividade, com outras pessoas. (P3).

No que diz respeito à formação após a conclusão do curso de licenciatura e aos conhecimentos que os professores consideram importantes para a atuação profissional, as Professoras 1 e 3 indicaram que:

[...] professor tem que aprender na formação inicial que ele é o responsável pelas situações que encontra na sala de aula e, na medida em que ele sente a necessidade de estar vivendo uma situação que requer dele outros conhecimentos teóricos e práticos, que ele consiga procurar os lugares, os espaços onde esses conhecimentos possam circular, nos cursos de formação continuada, nas universidades, nos grupos de estudos. Mas, isso também não pode ser só da responsabilidade do professor na medida em que ele está numa rede, a rede tem que dar esse suporte, seja o estado ou a prefeitura. A rede tem que dar o suporte para o professor fazer esta formação continuada (P1).

O retorno à universidade é extremamente importante e nisto inclui o trabalho com a EJA. Ao voltar á universidade a partir da sua experiência profissional, o professor tem a oportunidade de desenvolver um olhar muito diferente daquele que tinha numa primeira abordagem no mundo da sua licenciatura. É importante que os estudantes saíam daqui com a percepção de que a formação do professor deve ser contínua, que é necessário a reflexão contínua. Considerando que é importante o encontro com seus pares, com outros professores que vivenciam situações semelhantes, entendendo que o diálogo universidade e escola é extremamente importante, e em algum momento, possam estar abertos para receberem estudantes, por exemplo estudantes da FFP, que da mesma forma que eles atualmente, demandam uma atenção. Então, formar pessoas que tenham essa flexibilidade, essa abertura para receberem estudantes, para voltarem a universidade trazendo suas questões, trazendo debates,

apresentando um pouco de vivência deles, buscando essa relação dialógica, isso é muito importante (P3).

Nesta perspectiva, é “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p.43-44). Sobre a possibilidade de se formar plenamente, a Professora 3 aponta que:

Não vejo uma possibilidade de o curso formar plenamente, porque nunca irá se formar plenamente. Penso que a graduação, a formação inicial não é para formar plenamente. [...] O que considero interessante e mais valioso é eles partirem para a ação profissional justamente não tendo uma forma, mas sabendo que irão encontrar turmas diversificadas, alunos diversificados, com perfis diversos, de acordo se é regular, se é EJA; se em uma escola pública ou particular; se esta num espaço no centro da cidade, se na periferia, se na zona rural. Essa flexibilidade, a possibilidade de ser flexível, de ter esse olhar mais flexível, mais aberto a escuta, a ouvir o outro, a perceber o outro, a perceber qual é a demanda do outro, considero um legado extremamente importante, temos formado nesta perspectiva e isso significa formar plenamente, formar para estarem abertos à diversidade (P3).

Paulo Freire (2005, p.59) compartilha dessa ideia no que concerne ao inacabamento, ao sinalizar que: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Miguel Arroyo (2006) compartilha dessas ideias ao exemplificar a necessidade de considerar para a formação dos educadores da EJA, a diversidade do perfil do aluno, expressa em sua especificidade. “Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a).” (ARROYO, 2006, p. 24)

Em relação à interação entre licenciandos e professores da EJA na educação básica ou pós-graduandos, os professores entrevistados consideraram ser positiva.

Se o pós-graduando é professor, acho que só tem a enriquecer, eu acredito muito no potencial formador dos professores em exercício na escola, porque nos professores da universidade já saímos há muito tempo da escola. [...] Então, o professor que está na escola no dia-a-dia, eu acredito que ele tem muito a ensinar ao licenciando. Eu não acredito no estágio em que os licenciandos vão lá só pra dar sua aula, aprender só com os alunos, acredito que eles aprendem muito com o professor que está na escola lidando com os alunos, no concreto, botando a mão na massa. Então, o contato do licenciando com o professor da escola é fundamental. Seja lá na realidade da escola, seja aqui com os pós-graduandos que estão fazendo estágio em docência, se forem professores estarão trazendo não só a reflexão teórica do que eles tem aprendido na pós-graduação, mas também a sua vivência prática (P1).

Os professores 1 e 2 compartilharam a ideia de projetos de extensão incentivarem a troca de experiências entre licenciandos e professores da educação básica e, para P2, “[...] essa interação traz contribuições em um possível projeto de extensão” (P2). Já as ideias da professora 3 se aproximam das explicitadas pela Professora 1, no que diz respeito as disciplinas acadêmicas do curso de formação docente:

Considero fundamental essa interação tanto nas disciplinas de Laboratório de Ensino, como nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Esse “feedback” é importante para que os licenciandos possam fazer uma auto avaliação a partir desse olhar do professor regente (P3).

Nesta perspectiva, Salles e colaboradores (2003) apontam que o processo de retroalimentação entre a escola e a universidade pode contribuir para a qualificação dos professores da escola e também da universidade.

Entendemos que a universidade só poderá contribuir com a escola básica se estiver aberta a estabelecer uma relação de troca, aprendendo com aqueles que constroem a escola a partir das tentativas de superação das dificuldades que enfrentam. Ao mesmo tempo, poderá permitir aos professores o acesso aos processos e produtos de pesquisas nos diferentes campos educacionais e, particularmente, naqueles relacionados às disciplinas escolares (SALLES et al., 2003, p. 371).

Considerando as reflexões desses autores, a articulação universidade-escola, ao qualificar o professor da escola, beneficia os alunos, uma vez que com professores mais preparados as aulas tendem a ter mais qualidade. As experiências dos professores na escola também contribuem para a formação dos futuros professores na universidade.

Em prosseguimento trata-se da EJA no Estágio Supervisionado; da EJA em um projeto desenvolvido na universidade e da EJA na disciplina Laboratório de Ensino II.

3.3.2 A EJA nos Estágios Supervisionados II e III

As Professoras 1 e 3 sinalizaram a possibilidade de abordagens da EJA relacionadas às orientações das professoras de prática de ensino para a regência das aulas dos futuros professores que estejam realizando seus estágios em docência na modalidade de ensino EJA. A Professora 3 sinalizou também a possibilidade das professoras dos Estágios Supervisionados II e III também desenvolverem debates sobre as especificidades da EJA, que diferem das particularidades do ensino regular.

Acho que nos outros estágios, se na turma tem algum aluno fazendo estagio na EJA, acredito que o professor faça alguma discussão sobre isso, porque irão fazer a regência na EJA (P1).

Ao analisarmos as ementas do curso de ciências biológicas como um todo, a EJA só será mencionada em Estágio Supervisionado IV, mas em outros momentos os licenciandos irão lidar com a EJA, que seria em Estágio II e III, não digo todos os alunos, mas alguns trabalharão com a EJA e os outros com o ensino regular.

Mas, a possibilidade de se estabelecer um debate, se pensar nas diferenças de abordagem com a turma, isso é uma coisa possível de estar sendo feito com as professoras de estagio supervisionado. Perceber esta diversidade na escola básica, não apenas concernente às modalidades regular e EJA, como também em relação a presença de alunos com necessidades especiais nas turmas das escolas. Ter esse olhar para ver o estudante em sua individualidade, não apenas uma turma padronizada, não apenas pegar um livro didático e querer utilizar esse livro de forma homogênea em qualquer turma daquele nível de escolaridade. Acho que o acompanhamento com os professores ao longo do curso faz os futuros professores irem percebendo esta diversidade (P3).

As ideias da Professora 3 sobre a potencialidade formadora da metodologia dialógica do debate possibilita que, ao ouvir os licenciandos, os professores da universidade estejam orientando-os sobre a formação necessária para atuar na EJA. Com fundamentação em Freire (2006), este escutar do que o educando traz ao observar uma aula sobre a EJA em um estágio é falar sobre a formação deles, porque ao escutá-lo o professor conseguiu compreender suas demandas e ao entendê-las consegue interagir com o futuro professor no processo de construção do conhecimento docente.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles [...] (FREIRE, 2006, p. 26).

3.3.3 A EJA no Estágio Supervisionado IV

Nas ementas do curso de licenciatura em estudo, que forma professores de Ciências e Biologia, a EJA está contemplada somente na disciplina de Estágio Supervisionado IV.

Os professores 1 e 2 discorreram sobre o processo de construção, estruturação teórica e prática da disciplina Estágio Supervisionado IV e como a EJA foi incluída nessa disciplina na versão curricular do curso do ano de 2006.

Quando fizemos a reforma curricular, criamos a disciplina de Estágio IV. Tínhamos no currículo anterior as disciplinas Prática de Ensino I, II e III. Com a nova legislação, tivemos que aumentar a carga horária, que passou de 300h para 420 horas. Então, a Faculdade, dentro do coletivo de professores, optou por criar mais um estágio, que foi o Estágio Supervisionado IV. Daí (*os licenciandos*) teriam o Estágio I, que é uma apresentação para conhecer a escola, o II que é ensino fundamental, e o III que é o ensino médio, e o IV seria o quê? Daí surgiu a ideia de ser um estágio voltado para projetos especiais. Quais seriam esses projetos especiais? Seriam estas diferentes modalidades da educação, tudo o que não se encaixa nos outros estágios (P1).

O programa de Estágio Supervisionado IV começou em 2006 com o novo currículo. A ementa contempla a educação em Ciências e Biologia em situações especiais de aprendizagem. quais educações especiais são colocadas? Educação de jovens e adultos que é justamente a EJA, educação especial, educação nos assentamentos rurais, educação indígena, educação para jovens em situações de risco, educação em museus de ciências [...] e atividades complementares desenvolvidas em escola. Então, na medida em que abarca esse universo, falamos de EJA em estágio supervisionado IV (P2).

Os professores 1 e 2 explicaram a estrutura teórico-prática da disciplina Estágio Supervisionado IV. Os professores apontam que são realizados seminários e visitas a espaços educativos para vivenciar a educação especial, indígena, quilombola e ambiental, entre outros:

Tem semestres que sou eu que apresento os seminários. No semestre passado eu apresentei todos os seminários e eles fizeram algumas atividades. Neste semestre eles estão apresentando. [...] Depende de como resolvo organizar a disciplina, não tem um padrão. Às vezes visitam espaços. Os espaços visitados dependem das possibilidades do semestre, quando tem vamos na comunidade quilombola de Parati, na aldeia indígena de Angra. Vamos nas escolas de Educação Especial, [...] visitamos espaços [...] aqui no CIEP que produzem material didático, o CAP, as escolas de Educação Especial de Angra, visitamos espaços não formais, museus. Tudo que foge do regular, do Estágio II e III, vemos no Estágio IV, só que é muita coisa para pouco tempo (P1).

Como já há algum tempo trabalho junto com a professora [...] em Estágio supervisionado IV. Então, já faço com eles seis seminários distintos, cada um envolvendo uma forma dessa, um espaço não formal de ensino. Trabalho com educação especial, no caso ensino para surdos; com EJA; com educação em museu, como, por exemplo, no espaço do Museu da Fiocruz; trabalho com áreas de proteção ambiental. Então, antigamente eu visitava a APA do Engenho Pequeno com eles, mas como esta APA está muito complicado de se visitar, estou mudando para outro ambiente, mas é uma forma de educação não formal, é numa área de proteção ambiental, é uma educação ambiental. Então, trabalho com seis temas diferentes e um deles é justamente EJA (P2).

O professor 2 esclarece os motivos da visita dos licenciandos aos espaços oferecidos pela disciplina

Visitamos o Espaço ciência viva na FIOCRUZ. Visitamos em um dia um espaço de Educação Ambiental. Esses semestre fomos no INES conversamos 3h com uma coordenadora e uma professora de surdo que é surda também. Assim podem conhecer como o espaço pode ser explorado em uma possível visita com os seus alunos. Prepara o licenciando para a educação em espaços não formais. Saber o que acontece, o que eles podem fazer.

Na FIOCRUZ visitaram o borboletário, o espaço de visita para trabalhar com velocidade, com som. Eles visitam na condição de professores em atividade. Vivenciam as atividades para poder mostrar para os seus alunos (P2).

Em relação à visita à escola na formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos,

No caso da EJA, não visitamos escolas, porque muitas vezes tem alunos que já fizeram estagio na EJA (P1).

A turma inteira tem como uma das suas responsabilidades escolher uma escola de EJA para visitar, entrevistar diretores, professores e alunos que encontrarem, para saber como é o funcionamento de EJA (P2).

Paulo Freire sinaliza a importância do professor envolver o aluno na busca do conhecimento. “Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (FREIRE, 1996, p. 140).

Quanto ao uso de documentos curriculares e materiais didáticos

São modalidades que eles nunca viram, então eles estudam cada uma delas eles estudam a legislação própria, as diretrizes curriculares (P1).

Veem os documentos relacionados com a EJA, documentos que tem a ver com a forma de estruturação da EJA, quem é que pode frequentar a EJA, como funciona a EJA (P2).

A professora P1 sinaliza que utiliza as diretrizes curriculares da EJA expressas no parecer CNE/CEB nº11/2000 e o professor P2 esclarece que utiliza documentos que sinalizam quais alunos podem frequentar e como funciona a EJA, com o uso das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos expressas no Parecer CNE/CEB nº6/2010, uma vez que o referido documento trata destas informações. Mediante o exposto, nota-se que os professores utilizam importantes documentos concernentes à legislação da EJA tais como: as diretrizes curriculares (BRASIL, 2000) e operacionais (BRASIL, 2013).

A professora 1 considerou uso de material didático “[...] uma boa sugestão”, apontando que poderia utilizá-los no semestre seguinte. Ela acrescentou que o diálogo na entrevista estimulou a reflexão e construção de “[...] duas ideias que é saber se os outros

professores dos outros estágios abordam essas modalidades quando os alunos estão fazendo estágio nelas e também utilizar a análise do material didático da EJA na disciplina”.

Em relação aos materiais didáticos, a disciplina conta com este recurso eventualmente, apenas nas aulas do professor 2, dependendo da possibilidade de os licenciandos encontrarem esses materiais na escola e optarem por trazê-los para serem discutidos nas aulas. O professor 2 sinalizou que o uso do material didático é eventual, não fazendo parte da estrutura semestral da disciplina. “Eventualmente eles trazem algum material didático da escola visitada e discutimos o que eles encontraram.” A Professora 1 não usava, mas pretendia utilizar tais instrumentos pedagógicos. Neste contexto, considera-se que o conhecimento de materiais didáticos e sua problematização é importante para compor a base teórica da formação do futuro professor. Destacamos como positiva a intenção da professora de começar a utilizar este recurso a partir do próximo semestre letivo e o fato de existirem discussões concernentes a materiais didáticos, ainda que sejam realizadas com pouca frequência. Em consonância com essas reflexões, Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 81) nos ensinam que a análise de materiais didáticos possibilita “[...] identificar elementos que auxiliam a melhor compreensão de como o ensino de Ciências e Biologia vem sendo pensado [...] reconhecer nos discursos impressos, diversas correntes científicas e educacionais”.

O Professor 2 acrescentou que utiliza o resgate histórico da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos para a formação do futuro professor.

Quanto eu trabalho com EJA em estágio supervisionado IV eles fazem levantamento do histórico da existência desta forma de ensino da EJA, desde o supletivo o quê se fez e o quê se faz atualmente em relação a EJA (P2).

O professor, ao estudar a história de EJA, conhecerá como o perfil do educador da EJA foi construído, podendo assim se apoderar de saberes que qualificarão sua prática. Arroyo partilha desta ideia ao sugerir que na formação do educador:

[...] o que estou sugerindo é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou. Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA (ARROYO, 2006, p.21).

Os professores utilizam as contribuições das experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos:

Buscamos algumas experiências na internet (P1).

Eventualmente tem algum aluno da turma que já da aula em EJA ou já deu aula em EJA e traz as experiências, divide.

Esse semestre aconteceu um fato distinto, foi ímpar. Porque o grupo que ia apresentar o seminário de EJA convidou uma colega de turma que já tinha feito estágio IV, essa colega ainda está na faculdade, mas ele é mais idosa que o grupo e trabalhou com EJA e educação especial durante algum tempo. E ela está lecionando na escola pública ainda e já tá quase se aposentando. Então convidaram ela para participar da aula, dando o seu depoimento sobre o que ela sabia desta questão. Foi muito bacana porque ela ficou meia hora falando sobre o que ela passou, vivenciou e aprendeu lecionando na EJA (P2).

A pesquisadora Maria Clara Di Pierro, ao dissertar sobre as trajetórias formadoras do educador da EJA, compartilha da valorização das experiências vividas pelos professores ao comunicar que para a formação do futuro professor propõe-se: “[...] a recuperação da experiência em narrativas de histórias de vida e de práticas pedagógicas” (DI PIERRO, 2006, p.284).

O professor 2 comunicou que assim como o trabalho na Educação de Jovens e Adultos é dinâmico, o trabalho desenvolvido na disciplina de Estágio Supervisionado IV também é realizado de forma dinâmica, esclarece em seus relatos como ocorre esta dinâmica, falando de forma detalhada sobre a metodologia adotada.

Da mesma forma que ocorre na EJA o estágio supervisionado IV tem um programa que vai ser dinâmico Também. A disciplina tem um assunto que será desenvolvido. Mas, como será desenvolvido dependerá da turma de estágio IV. Cada grupo, a cada semestre que fica responsável pelo seminário de EJA vai mostrar de uma forma diferente o seu trabalho, que é um trabalho de pesquisa. E ainda vinculo esse trabalho a apresentação de um artigo a partir da revisão bibliográfica que eles farão sobre o tema. Então, fica um trabalho muito rico. Mas, é dinâmico. A cada semestre é um trabalho diferente.

Eu complemento trazendo depoimentos de pessoas que trabalham com a EJA ou que fala de EJA. Então, eles assistem esses depoimentos. Passei a filmagem “desafios da EJA”, é uma roda de conversa, são dois blocos. Um com 19 minutos. Marcilio Lana é o apresentador da roda de conversa e tem mais três ou quatro participantes deu 35 minutos de discussão sobre o ensino de jovens e adultos. Então passo essa entrevista para eles depois discuto o que foi falado no debate sobre jovens e adultos e o que eles apresentaram. Então, agente usa duas semanas. Na primeira apresentam o seminário, os alunos da turma fazem perguntas, às vezes eu complemento com mais alguma coisa. Na segunda semana eu passo esse debate com EJA e depois discutimos de novo o que foi falado no debate e o que foi apresentado no seminário. Trazem as experiências do que viram na visita a escola. Então o debate fica muito rico (P2).

Em seu relato, P2 comunica que, durante o período em que a disciplina é ministrada, os licenciandos pesquisam para apresentar um seminário sobre a EJA. O material bibliográfico levantado é utilizado para a confecção de um artigo sobre o tema pesquisado.

Eles também assistem um documentário sobre os desafios da EJA e visitam escolas para entenderem como a EJA funciona em duas semanas de aulas, separadas para o aprendizado da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O seminário é apresentado na primeira semana. Ao término do seminário ocorre uma interação com perguntas da turma e complementações do professor concernentes ao tema em foco. Na segunda semana, os alunos assistem ao documentário sobre os desafios da EJA e abre-se o debate final que abrange a retomada do debate sobre os seminários, as questões expressas no documentário e as experiências vivenciadas na visita à escola.

Conforme sinaliza o professor regente, esse debate é imbuído de conhecimentos adquiridos ao longo da dinâmica estabelecida, que tem sua problematização realizada com a presença de toda a turma e do professor. O percurso metodológico percorrido nesta disciplina encontra legitimidade nas considerações de Paulo Freire, quando nos ensina que “Quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores adentram na “intimidade” do objeto, tanto mais se vão tornando capazes de desvendá-lo” (FREIRE,2007, p.72.).

Em relação à contribuição da disciplina para a formação dos licenciandos e para a atuação futura como professores da EJA, os professores explicitaram que:

Para quem não fez o estágio se dedicando a esta modalidade, é a primeira aproximação deles com a EJA. Então, é o contato, a oportunidade que eles tem de ter contato com a EJA. [...] seria a oportunidade de terem contato com a legislação, com a especificidade desta modalidade (P1).

Eles se sentem muito mais seguro com toda essa discussão em sala em relação ao que poderão enfrentar em sua carreira de docente. Eu sempre digo pra eles que o que discutimos não esgota o assunto, nem esgota o aprendizado deles. A teoria na prática às vezes é outra. Aprenderão muito na sala de aula. Mas, pelo ao menos, não vão “cego” (P2).

A professora 1 considerou importante para a formação dos licenciandos a oportunidade de terem o seu primeiro contato com a especificidade da EJA. Para o professor 2 os conhecimentos teóricos e práticos sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos adquiridos na disciplina desenvolvem no futuro professor segurança para exercer o magistério junto ao público desta modalidade. Paulo Freire, em seus escritos sobre o ato de ensinar, compartilha desta percepção ao comunicar que “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funde na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência” (FREIRE 2002,p. 102-103).

3.3.4 A EJA em um projeto universitário

O professor 2 se referiu ao curso pré-vestibular social “Saber para Mudar” oferecido pela universidade em que se insere licenciatura em estudo. Neste curso preparatório para o ingresso na universidade, os professores são os licenciandos da faculdade e têm contato com um público que é composto por estudantes jovens e adultos, podendo ter também idosos.

O professor indicou um perfil do educando do Saber para Mudar que se aproxima do aluno da EJA e possibilita aos futuros professores vivenciarem uma experiência formativa com a EJA.

Muitas vezes o perfil que encontrei é o daquele aluno que não teve condições de estudar, passou muitos anos trabalhando sem estudar e agora senti necessidade de melhorar o conhecimento dele, de aprender um pouco mais, até para ter uma qualificação melhor. De certa forma tenho encontrado esse tipo de perfil nos alunos que vem para o nosso pré-vestibular social, que é o “Saber para mudar”. Essa turma daqui não é uma turma de EJA, mas é para alunos de escola pública para prepará-los para a universidade, embora essa seja a ideia do nosso pré-vestibular, vamos encontrar aqui uma procura muito grande pelo nosso ensino de alunos que tiveram um ensino médio deficiente. Estes alunos chegaram a concluir o ensino médio em uma escola pública, mas de repente não tiveram aula de biologia em um ano, não tiveram química no outro, a capacitação deles em português e em matemática é muito pequena. Então, querem tirar essa diferença, querem aprender mais matemática, mais língua portuguesa, para melhorar no mercado de trabalho (P2).

O professor 2 também relatou que muitos alunos frequentam o projeto para ter a oportunidade de estudar e melhorar sua vida profissional:

Quando perguntamos a este aluno qual a faculdade que ele vai tentar. Ele diz: não senhor, eu não quero fazer faculdade, não. Eu quero tentar um emprego melhor. Então, pergunto: Mas, aqui é o lugar certo? Ele diz: Ah professor aqui pelo ao menos eu vou ter aula de todas as matérias e vou melhorar meu conhecimento, principalmente português e matemática, porque eu sou meio fraco na hora de escrever, eu sou meio fraco para fazer as operações matemáticas. Esse é um perfil também do aluno da EJA que as vezes vai para a EJA para aprender um pouco mais de português, um pouco mais de matemática e melhorar sua qualificação profissional.

Tivemos aqui alunos que eram funcionários da faxina [da universidade] que tinham só o ensino fundamental e queriam ter o ensino médio. Mas, para ter o ensino médio teria que se matricular em uma turma de EJA. E como o funcionário já é daqui e ele vem todo o dia, ele quer assistir a turma do pré-vestibular aqui e depois fazer as provas do Estado para ir eliminado as disciplinas e conseguir o diploma como se tivesse fazendo uma EJA diferente. Então, temos esses perfis diferentes de alunos na EJA, que é diferente do aluno da escola seriada tradicional, são alunos que têm necessidades diferentes para conseguir aprender, o futuro professor precisará atender pelo ao menos em parte essas necessidades desse aluno, senão ele não aprenderá com esse professor (P2).

Nesse projeto que oferece um curso gratuito para a comunidade, os alunos muitas vezes são de classes sociais menos favorecidas e desejam transformar a sua realidade social.

Para Barreiro (1980, p. 28), a educação popular é “[...] um instrumento de contribuição imediata a uma efetiva participação popular em processo de transformação da sociedade classista e opressora”.

O professor 2 explica como o futuro professor precisa proceder para ser bem sucedido no trabalho docente com este educando, sinalizando metodologias e formas de avaliação:

Esse aluno é um aluno mais interessado, mas como ele tem em geral uma idade mais avançada e muitos anos sem ter estudado a dificuldade dele em aprender é grande também, daí o professor precisa ter uma técnica para trabalhar com esse aluno para que ele tenha uma aprendizagem significativa.

O professor precisa saber como fazer, precisa-se melhorar a autoestima desse aluno, tem que trabalhar com trechos pequenos do conteúdo, tem que exercitar muito o conteúdo que está trabalhando com esse aluno.

No ensino tradicional o professor dá um mês de conteúdo e aplica um teste, mais um mês de conteúdo e dá uma prova. Na EJA não pode ser assim, numa turma de EJA a avaliação tem que ser permanente, Se tem dois tempo de aulas, dá um tempo de conteúdo, meio tempo de treinamento e meio tempo de teste para ver se ele aprendeu o conteúdo. Na medida em que o resultado aparece a autoestima desse aluno sobe e então, ele se sente mais motivado a continuar (P2).

Branden (1998) confirma a importância dessa estratégia metodológica para que o educando consiga vencer o obstáculo da baixa autoestima: “[...] a autoestima é a confiança em nosso direito de ser feliz, a sensação de que temos valor, de que somos merecedores, de que temos o direito de expressar nossas necessidades e desejos e de desfrutar os resultados de nossos esforços” (BRANDEN,1998, p.8).

As reflexões de Barreiro apontam uma explicação plausível para o projeto “Saber para Mudar” ter alcançado uma transformação social além dos seus objetivos: “[...] em termos práticos, é possível conceber uma educação popular participante como fonte de ação transformadora, na medida em que ela cria situações para permanente reflexão-revisão dos dois polos: realidade existente - ação necessária” (BARREIRO, 1980, p. 22).

3.3.5 Uma experiência formativa em EJA na disciplina Laboratório de Ensino II

A professora 3 realizou uma experiência formativa em EJA, com os alunos que cursavam a disciplina laboratório de ensino II, explica no relato que segue os motivos que originaram esta experiência:

Eu trabalhei com turmas de laboratório de ensino, apenas durante o dia, no período da tarde. Geralmente, fazíamos atividades com alunos da escola. Sendo no turno da tarde as atividades que os licenciandos desenvolviam era com os alunos do curso

regular que estudavam pela manhã e vinham para a universidade à tarde, ou que estudavam a tarde e vinham para a universidade no período da tarde para participarem de um evento, que era uma atividade desenvolvida pelos licenciandos, uma feira de ciências. No semestre passado eu peguei turmas de laboratório de ensino do turno da tarde e da noite, a ideia de trabalhar com turmas de EJA surgiu dos próprios alunos. Expliquei para a turma do período noturno a atividade que seria realizada, a feira de ciências. Conteí um pouco de como tem sido feito, geralmente no NUPEC, sinalizei que os alunos vêm participar das atividades no horário da disciplina e na hora da atividade na escola. Quando a atividade foi apresentada surgiu a seguinte questão: Se a turma da tarde faz atividades com os alunos do curso regular, que é o horário em que estão disponíveis, à noite os alunos do curso regular não estariam disponíveis. Daí, as turmas de laboratório de Ensino II não teriam essa oportunidade porque os alunos do ensino regular não estariam disponíveis. Como não poderiam fazer uma atividade com crianças e adolescentes durante a noite aqui no NUPEC, então surgiu a ideia de fazermos com turmas da EJA.

No relato da professora sobre a atividade com o público da EJA na disciplina, destacou as contribuições das oficinas para a formação dos futuros professores, evidenciando a importância das reflexões sobre a relação estabelecida entre ciências e cotidiano, do micro para o macro, do local para o nacional como fundamental para a referida formação.

Foi feito um levantamento junto aos estudantes da EJA, com um questionário que foi aplicado aos alunos da EJA da rede municipal de educação de Niterói. As perguntas foram sobre as maiores dificuldades que apresentavam em ciências e temas que gostariam de ver em uma atividade, em uma feira de ciências. A partir das respostas dos alunos, os licenciandos chegaram à conclusão que um tema bastante interessante seria a água. Então todos os experimentos, todas as atividades que seriam realizadas teriam como foco a água. Daí foram abordadas várias questões, desde microorganismos que vivem na água, a água em nosso corpo, a água como meio de transporte. Enfim, uma série de aspectos. Mas uma questão que foi bastante forte para se pensar, foi a questão do desastre ambiental em Mariana, em que houve o rompimento de uma barragem de rejeitos de minérios e que destruiu um distrito de Mariana. Este fato aconteceu no período em que estávamos desenvolvendo as aulas e que marcou bastante o grupo. Como o tema sobre água já tinha sido pensado, então se chegou a conclusão da importância de se abordar o desastre em Mariana. Desta forma o aluno pode pensar o ensino de ciências nas questões que estão no currículo de ciências, questões que às vezes eles veem como questões difíceis, questões de curiosidade, mas fazendo uma relação com algo que está acontecendo no país. Então, esta percepção dos estudantes de Laboratório de Ensino II foi muito importante, cada questão pensada tinha esse viés, o viés da relevância do desastre no cenário nacional, isso é bem interessante para se pensar em outras possibilidades com turmas da EJA, isso é um exemplo para se pensar uma abordagem interessante por possibilitar o pensar um pouco na questão local, nas dificuldades, nas curiosidades fazendo ligações com questões mais amplas no cenário nacional, por exemplo.

Osmar Fávero relata em seu artigo intitulado “Material didático para a Educação de Jovens e Adultos” que desde 1950 materiais didáticos foram reunidos e organizados no acervo do Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense (NEDEJA/UFF), sendo pontos comuns dos referidos materiais didáticos:

É ponto comum a valorização dos conhecimentos dominados pelos jovens e adultos, derivado de processo de escolarização anteriores, abandonados ou interrompidos e, sobretudo, pela aprendizagem da experiência (saberes de experiências feitas, como dizia Paulo Freire), tomados como ponto de partida. A superação dos conhecimentos já dominados e a apropriação de novos conhecimentos são feitas sempre numa perspectiva crítica, procurando perceber cada fato particular na totalidade global e no momento histórico em que foi ou está sendo construído. Os educandos são considerados sujeitos da produção desses conhecimentos e é garantida a participação de todos na produção de novos conhecimentos, assim como na disseminação dos mesmos (FÁVERO, 2007, p.60).

Como preconiza Fávero (2007), os licenciandos utilizaram uma metodologia adequada para a realização da oficina com materiais didáticos, preparados pensando-se no cotidiano do aluno, tendo o educando como sujeito da produção do conteúdo, com efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem e apresentando a abordagem do conteúdo do local para o global.

A professora 3 apontou que a crise da educação pública dificultou o projeto desenvolvido na disciplina, interferindo na qualidade da formação do licenciando, mas também trazendo reflexões sobre a prática docente do futuro professor em tempos de crise, de falta de reconhecimento e valorização do magistério.

Havia uma intenção de se fazer uma oficina, que seria uma feira de ciências com o público específico da EJA. Toda a atividade foi preparada pensando em alunos jovens e adultos. Entretanto em função da crise da universidade, [...] Nesse momento, não foi possível realizar a atividade que foi planejada com a turma da EJA. Pois não havia disponibilidade de espaço, não houve mais sentido da atividade uma vez que os estudantes estavam em greve. [...] Quando terminou a ocupação e o pagamento dos salários dos trabalhadores terceirizados foi resolvido, equalizado, equacionado; os estudantes da EJA entraram de férias, já tinha terminado o período das aulas, o período letivo. Em razão desta série de impedimentos os alunos da EJA não vieram à universidade para participarem da feira de ciências.

Desta forma, a atividade foi planejada pensando no público da EJA. Mas, a feira de ciências foi resignificada em um seminário feito na própria turma. Foi um momento de discursão, de problematização. Ficou faltando lidar diretamente com o aluno da EJA [...] Mas, se por um lado foi frustrante, por outro lado, esta lacuna possibilitou a reflexão sobre a precariedade da educação pública de forma geral, no caso específico da educação pública da universidade. Esta questão dessas dificuldades foi problematizada e aponta para as dificuldades que eles encontrarão na escola pública (P3).

Nesta direção, Paulo Freire, em seus escritos sobre os saberes necessários a prática educativa, esclarece que os futuros professores precisam entender que a luta dos professores em defesa de seus direitos é um exercício ético que faz parte da prática docente:

Se há algo que os educadores brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e a educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como

um momento importante da prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 2005, p. 74).

Sobre a importância das ações formativas em EJA para os licenciandos nessa disciplina, P3 apontou que:

O que foi feito foi despertar o interesse e abrir um leque de possibilidades, um leque que aponta que existem estudantes diferentes, que não é apenas o curso regular, e que os conteúdos, conceitos e atividades de ciências não serão apenas voltadas para alunos de 11 a 14 anos. É importante eles perceberem que existe um leque maior, uma realidade maior. Quando eles forem trabalhar, ver especificamente EJA em estágio IV isso estará mais sensível. Eu não sei como será a trajetória deles, mas, eles não verão necessariamente EJA só em estágio IV. Uma experiência que tenho vivido e sei que outros professores que trabalham em estágio supervisionado vivem, é que muitas vezes os alunos acompanham turmas de EJA ao longo do estágio supervisionado. Então, em estágio supervisionado II, estágio supervisionado III os alunos pegam turmas de EJA, até por conta da falta de disponibilidade de horários desses alunos (P3).

Nesta perspectiva, Leôncio Soares sinaliza que a construção de uma compreensão da EJA em diferentes disciplinas ao longo dos cursos de licenciatura pode contribuir para sensibilizar os futuros professores para perceberem os alunos da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de aprendizagem:

Tanto para a formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se considerar a possibilidade de se *transversalizar* a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas da EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos (SOARES, 2006, p.11).

Sobre a interação ocorrida entre os licenciandos da disciplina e professores da educação básica, e também entre licenciandos e professores pós-graduandos (futuros especialistas e mestres), a professora 1 apontou que :

O que tínhamos pensando coletivamente com a turma de laboratório de ensino era: eu, a professora de laboratório de ensino, responsável pela formação deles, a mestranda que estava fazendo estágio em docência, interagindo com os estudantes, trazendo uma perspectiva diferente, um olhar diferente, um olhar de quem trabalha na educação básica, um olhar de quem tem uma vivência de trabalho com a EJA e um olhar como pesquisadora do mestrado. O olhar dos licenciandos, do que se interessavam, do que estavam buscando na disciplina. Tínhamos uma pequena amostra do olhar do estudante da EJA por meio das questões que responderam sobre dificuldades e interesses em ciências, que poderia ter sido maior, por meio do contato direto e também um pouco do olhar da professora da EJA por meio do questionário feito para ela e que ela respondeu. São olhares diferentes, são propostas diferentes com perspectivas diferentes. Então, essa interação é muito interessante. Vejo as atividades com alunos do segundo período não como atividade conclusiva, mas como um despertar de interesse desencadeador, de continuar buscando, desejando essa interação, desenvolver esse tipo de atividade. Então, se por um lado pode ter sido um pouco frustrante não ter efetivado tudo como foi planejado, por outro lado, isso gera nos estudantes de Biologia a vontade de ir além. Essa

caminhada não é para se encerrar no curso de graduação, é para se continuar como profissional e é um estímulo para retornar à universidade pensando na continuidade da sua formação (P1).

Nesta direção, Ayres (2005, p.196) sinaliza a importância de a universidade valorizar a parceria universidade-escola ao enfatizar a necessidade de que “[...] a universidade estabeleça canais institucionais com as escolas, reconhecendo-as também como territórios legítimos de produção de conhecimento profissional e que, portanto, devem ser parceiras na formação dos futuros professores”.

Sobre as mudanças que a experiência vivida com a EJA ocasionou na disciplina, P3 relata que:

Considero que uma coisa é a ementa que não vai contemplar tudo o que será realizado, cabe nessa relação professor-estudante o estar pensando como esse curso vai sendo estruturado, como a disciplina vai sendo construída. Logo, essa experiência foi bastante interessante [...] Com as turmas durante o dia a idéia é continuar a desenvolver atividades com alunos do regular por conta da facilidade. Por exemplo, vai ser muito mais difícil chamar estudante de EJA para uma atividade durante o dia, e da mesma forma para o estudante de laboratório de Ensino que optar por desenvolver a disciplina à tarde, desenvolver uma atividade no turno da noite, pensando no público da EJA. Por isso há facilidade de acordo com o horário da turma, pensa-se em atividades que possam ter a participação de estudantes que estejam em atividade nesse período, nesse horário. Essa diversidade é interessante, quando os estudantes pensarem em fazer disciplinas de dia ou de noite, embora seja a mesma disciplina, ela terá características diferentes, porque o próprio perfil deles será diferente, o perfil do entorno será diferente. Outro aspecto importante é que os alunos do turno da tarde e os da noite se comunicam, daí essas experiências poderão ser compartilhadas (P3).

O relato da professora encontra esteio em estudos de outros autores:

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência que modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13 apud CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 466).

Nos depoimentos dos professores entrevistados foi explicitada a atenção para as especificidades da EJA e a valorização dos saberes dos educandos jovens e adultos, mas a inclusão dessa modalidade de ensino como uma das outras abordagens de ensino e somente em uma disciplina na versão curricular do curso em 2006 indica a baixa prioridade dada na época da proposição dessa versão. Argumenta-se que o desenvolvimento de projetos e a

abordagem da EJA em outras disciplinas desse curso podem ser indicadores de que outras ações são necessárias na formação inicial e/ou continuada de professores de Ciências e Biologia para auxiliá-los no trabalho docente com a educação de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foram analisadas ementas de disciplinas do curso em estudo (ANEXOS A e B) e foram investigadas concepções discentes e docentes sobre EJA na formação docente. Nas disciplinas (ANEXO A) foram identificados elementos associados à EJA apenas na disciplina Estágio Supervisionado IV. Sobre a bibliografia dessas disciplinas (ANEXO B), constatou-se que não foram incluídos autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos. Este resultado condiz com os encontrados por Cassab (2015), quando sinaliza que é incipiente a presença de autores de referência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos escritos da área de Ciências e Biologia que estabelecem diálogos com esta modalidade de ensino.

A maioria dos estudantes considerou que existem diferenças entre o ensino regular e a modalidade EJA, porque ensinar para crianças e adolescentes é diferente de ensinar para jovens e adultos. Entendem que para haver sucesso no processo de ensino-aprendizagem é importante que as metodologias e os materiais didáticos sejam voltados para a realidade dos alunos jovens e adultos, considerando sua experiência de vida e os obstáculos epistemológicos que o aluno trabalhador precisa vencer para conseguir aprender. Estas considerações expressas pelos estudantes encontram esteio em Arroyo (2006), que indica ser importante considerar as diferenças entre o público da EJA e o do ensino regular porque estão em tempo mental, cultural e social diferentes. Os alunos jovens e adultos possuem outros conhecimentos, outra vivência, com experiências distintas das vivenciadas no mundo infantil, como a do trabalho, por exemplo.

A maioria dos licenciandos considerou importante o preparo na formação inicial para a atuação do professor na educação de jovens e adultos e que os conteúdos que devem aprender na universidade para atuarem na EJA são sobre a relação professor-aluno, as metodologias, as diferenças, e o contexto da EJA. Estes apontamentos trazidos pelos futuros professores condizem com os escritos do pesquisador Leôncio Soares, quando nos esclarece que a modalidade de ensino da EJA requer um profissional específico e uma metodologia adequada a diversidade de seu público e as particularidades da configuração da mesma (SOARES, 2008).

Quanto às metodologias de ensino de Ciências mais adequadas para ensinar aos alunos da EJA, as respostas dos estudantes foram sobre metodologias que estabeleçam uma relações

entre o ensino de ciências e o cotidiano dos alunos; metodologias dinâmicas, de exposição, e de projetos. Nesta perspectiva, Freire (2002) esclarece que o ato de ensinar é criar condições para a construção do conhecimento.

Cerca de 80% dos estudantes não tiveram nenhum contato com materiais curriculares para a EJA, apontando a necessidade de as disciplinas promoverem atividades com este recurso. A maioria dos estudantes considerava que os materiais utilizados para o ensino devem ser os mesmos para as modalidades regular e EJA. Já 44.5% acreditavam que os materiais utilizados para o ensino regular devem ser diferentes dos utilizados para o ensino na EJA. Os materiais didáticos considerados importantes para EJA foram: livros, textos, jogos didáticos, imagens e equipamentos como vídeos, microscópicos, computador e datashow. Eles entendiam que estes materiais, para atender ao público da EJA, devem possuir certas características: devem ser resumidos e nunca infantilizados; os livros precisam apresentar uma linguagem mais acessível, e as imagens serem ilustrativas. Piccinini (2012) compartilha desta percepção ao considerar que as imagens são elementos importantes para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, auxilia na organização do trabalho do professor, servindo para exemplificar o conteúdo, contribuindo para a memorização e motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Calháu (2011) esclarece que existe um sentimento de exclusão em relação aos que não dominam os códigos da linguagem adotados na escola, este sentimento causa um bloqueio no processo de aprendizagem, e acrescenta ainda que, a infantilização encontrada nos conteúdos dos materiais didáticos não estão apenas ao desaviso ou ao desejo de ser afetuoso, mas também possibilita a disseminação da minoridade, que funciona como um mecanismo de desapoderamento do aluno da EJA.

A maioria dos graduandos considerava viável o desenvolvimento de projetos (como o PIBID, por exemplo) com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Apenas 7,4% consideram inviável a implantação dos mesmos pela universidade na EJA. Os futuros professores teceram considerações concernentes à realização de projetos pela universidade na escola com os alunos jovens e adultos, entendendo que os horários devem ser compatíveis com a realidade do aluno trabalhador, as metodologias devem ser motivadoras para que os mesmos consigam interagir durante as aulas e os conteúdos de Ciências e Biologia devem ter ligações com suas vivências. Eles consideravam também que projetos bem estruturados despertam no estudante o desejo de continuar os estudos podendo servir de incentivo para entrarem no ensino superior.

Salles e colaboradores (2003) sinalizam que a interação entre a universidade e a escola é proveitosa para ambas instituições, sendo importante para a formação profissional dos futuros professores e a aproximação da universidade traz benefícios para a escola. Como o aluno trabalhador faz parte da escola tanto quanto o aluno do ensino regular, as reflexões dos licenciandos possibilitam pensar a articulação universidade-escola de forma mais inclusiva para o alunado da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos.

Nas entrevistas, os três professores regentes das disciplinas Estágio Supervisionado IV e Laboratório de Ensino II teceram considerações sobre a especificidade da EJA, a Educação de Jovens e Adultos nos Estágios Supervisionados II, III e IV, A EJA em um projeto universitário e uma experiência formativa em EJA na disciplina Laboratório de Ensino II. Os três professores entrevistados consideraram ser importante que a abordagem da EJA na formação dos professores em diferentes cursos de licenciatura, porque a EJA é uma das possibilidades de atuação para o professor da educação básica. Eles estabeleceram diferenças entre os alunos da educação básica nas modalidades regular e EJA, caracterizando a faixa etária como fator importante e indicando o perfil do estudante como elemento fundamental para que a EJA seja diferenciada da modalidade de ensino regular. Os professores argumentaram que da especificidade dessa modalidade de ensino decorre a necessidade de organização de conteúdos e métodos de ensino com abordagem diferenciada do ensino regular.

Em relação aos saberes necessários para o futuro professor atuar na EJA, os professores destacaram que nessa formação é necessário desenvolver nos licenciandos a sensibilidade para entender as especificidades dos educandos da EJA, atentando para a sua especificidade, suas experiências e histórias de vida. Miguel Arroyo (2006) compartilha dessas ideias ao exemplificar a necessidade de considerar para a formação dos educadores da EJA, a diversidade do perfil do aluno, expressa em sua especificidade.

Os professores consideravam que as metodologias devem ser ativas para que consigam motivar os alunos para participarem das aulas; devem ligar os conteúdos de ciências e biologia com o cotidiano do estudante; ser diferentes das usadas no ensino regular na forma de abordagem do conteúdo, de forma que possibilitem ao aluno ser sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Deve-se partir do conhecimento que o aluno traz e ampliar com aquele que o professor compartilha na aula. Nesta mediação deve ser construído o conhecimento.

A organização do tempo foi considerada um ponto importante na EJA, pelo curto tempo para se ministrar os conteúdos. É importante entender o universo do educando para

fazer uma seleção de conteúdos que atenda às suas necessidades, considerando suas especificidades e seus saberes.

Em relação à questão de a formação inicial ser suficiente no preparo dos licenciandos para trabalharem com a EJA ou de haver a necessidade de formação continuada, os professores entendem que a formação inicial não dá conta de preparar todos os jovens professores para todas as possibilidades que irão encontrar na sua vida profissional. Então, a formação continuada é importante para preparar o professor para atuar nas situações que a graduação não abarcou e ainda para refletir sobre a prática com os seus pares e pela necessidade da atualização que qualifica a prática. Nesta direção, Paulo Freire (2002) esclarece que é importante o professor experimentar a formação contínua, porque é um momento de reflexão sobre a prática, no qual pensando criticamente a prática de ontem e de hoje, pode melhorar a próxima prática.

Os professores entrevistados consideraram ser importante para a formação dos graduandos a interação entre licenciandos e professores da EJA na educação básica ou pós-graduandos, porque o professor que está na escola no dia-a-dia, lidando com os alunos, no concreto traz para os formandos contribuições da sua vivência prática e, se forem pós-graduandos, trazem também as reflexões teóricas aprendidas na pós-graduação. Ayres (2005) indica que é necessário a universidade estabelecer uma relação de troca com a escola, reconhecendo-a como produtora de conhecimento profissional, capaz de contribuir para formação dos licenciandos.

As duas professoras entrevistadas consideraram a possibilidade de ocorrerem abordagens da EJA nas disciplinas de Estágios Supervisionado II e III para orientar os licenciandos que realizarão regências na modalidade de ensino EJA. Elas também acreditavam que eram realizados debates sobre as especificidades da EJA, que diferem das particularidades do ensino regular. Contudo, a EJA só é abordada de forma oficial, ou seja, nas ementas do curso, esta modalidade só consta na disciplina de Estágio Supervisionado IV.

O programa de Estágio Supervisionado IV começou em 2006 com o novo currículo. Esta disciplina abarca todas as modalidades de ensino diferentes da modalidade regular. E desta forma a EJA começou a fazer parte do programa deste curso. No que concerne à estrutura teórico-prática da disciplina, a EJA é abordada em seminários realizados pelos alunos, debatem sobre experiências vivenciadas na EJA. Os graduandos estudam importantes documentos concernentes à legislação da EJA tais como: as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000) e Operacionais (BRASIL, 2013). As turmas do professor entrevistado estudavam o histórico da EJA e visitavam escolas para se aproximarem do funcionamento de EJA.

Uma professora considerou importante a abordagem da EJA na disciplina porque é a oportunidade de os licenciandos terem o seu primeiro contato com a especificidade da EJA. O professor considerava que os conhecimentos teóricos e práticos sobre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos adquiridos na disciplina desenvolvem no futuro professor segurança para exercer o magistério junto ao público desta modalidade. Para Freire (2002), o desenvolvimento desta segurança trabalhada com o futuro professor implica na autoridade docente necessária à competência profissional.

A universidade na qual se insere a licenciatura em estudo oferece o curso pré-vestibular social “Saber para Mudar”, Neste curso preparatório para o ingresso na universidade, os professores são os licenciandos da faculdade. O professor entrevistado sinalizou que o curso Saber para Mudar tem alguns alunos com o perfil do educando da EJA, o contato com este público possibilita aos futuros professores vivenciarem uma experiência formativa com a EJA.

Uma das professoras entrevistadas realizou uma experiência formativa em EJA com os alunos que cursavam a disciplina Laboratório de Ensino II, a partir da necessidade de a turma realizar as atividades da disciplina no turno da noite. No relato da professora sobre essa atividade, ela destacou as contribuições das oficinas nas relações estabelecidas entre ciências e o cotidiano, do micro para o macro, e do local para o nacional, como fundamentais para a referida formação. Esta experiência foi importante porque despertou nos licenciandos a sensibilidade para perceberem que existem estudantes diferentes dos alunos do curso regular, e que os conteúdos, conceitos e atividades de Ciências e Biologia não serão apenas voltadas para crianças e adolescentes, mas também para estudantes jovens e adultos. Nesta perspectiva, Leôncio Soares (2006) sinaliza que este movimento de compreensão em relação a EJA nos cursos de formação de professores contribui para que os futuros professores perceberem os alunos da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos como sujeitos de aprendizagem. Sobre as mudanças que a experiência vivida com a EJA na disciplina, a professora apontou que depois desta experiência pensa também em realizar atividades que possam ter a participação de estudantes da educação básica em atividade no período da noite. Ela sinalizou que essa diversidade é interessante, porque quando os estudantes cursarem a mesma disciplina em turmas diferentes durante o dia ou à noite, ela terá características diferentes, porque o perfil dos alunos da escola será diferente. Se os alunos dos turnos da tarde e os da noite se comunicarem, essas experiências poderão ser compartilhadas. Maria Ciavatta e Sônia Rummert (2010) ressaltam que experiências com alunos jovens e adultos

podem evidenciar omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

A análise das concepções de licenciandos e professores desse curso de licenciatura em Ciências Biológicas apontou um baixo prestígio da EJA e maior destaque para o ensino regular, o que se aproxima de resultados de estudos sobre outros cursos de licenciatura. A compreensão da necessidade de inserção da EJA na formação inicial docente e por professores e professoras que atuam na educação básica foi indicada pelos professores entrevistados como importante para o ensino e a aprendizagem na escola. A transversalização da construção de uma compreensão da EJA em diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura pode contribuir para a sensibilização de estudantes e professores para essa modalidade de ensino.

Nossa sensibilidade e nossa competência estão sendo requisitadas para que isso ocorra. Gosto de denominar a isso de paixão de conhecer. Brota, então, aquele conhecimento organizado que não deixa de fora homens e mulheres que estão em atos de conhecimento. Esse saber organizado se compõe a partir de situações de reconhecimento (FREIRE, 1989, p. 29).

Esse estudo fornece subsídios para futuras pesquisas sobre a EJA na formação de professores de Ciências e Biologia. Nesta direção, Rummert e Ventura (2011, p. 75-76) destacam a necessidade de estudos sobre a formação acadêmica do professor para atuar em toda a educação básica: “A carência de estudos afeta, principalmente, a formação acadêmica inicial desse tipo de profissional que o capacitaria para atuar em toda a Educação Básica, visto que os estudos existentes tratam, sobretudo, de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores”. As pesquisadoras prosseguem em suas reflexões esclarecendo sobre a necessidade da formação adequada para os professores em prol de uma EJA socialmente qualificada.

Os jovens e adultos que buscam a escola têm o direito de serem acolhidos em um espaço-tempo escolar que seja plenamente adequado às suas características e necessidades. Assim sendo, a formação apropriada à atuação dos profissionais da educação, no âmbito da EJA, também constitui um direito, tanto desses profissionais quanto dos alunos. Ou seja, a EJA, socialmente qualificada, é um direito dos alunos que só pode ser efetivamente atendido por profissionais qualificados para tal. Por outro lado, esses profissionais são portadores do direito à formação inicial e continuada, necessárias ao exercício pleno e rico de suas funções docentes (RUMMERT; VENTURA, 2011, p.75).

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. **O idoso na sala de aula: um novo ator**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. 124 p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, E.R. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
- ARAÚJO, C. B. M. **A educação na prisão: reflexões acerca da EJA no processo de ressocialização**. Monografia. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba. 2013.22p.
- ARROYO, M. G. **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.
- AULER, D. Alfabetização científico-tecnológica: um novo“paradigma”? **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**, v.5, n. 1, 2003.
- AULER, D.; MUENCHEN. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, 2007
- AYRES, A. C. M. A formação dos professores como territórios contestados. In: MARANDINO, SELLES, SERRA, AMORIM (Org). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EdUFF, 2005.
- AZEVEDO et al. Questões Sociocientíficas com enfoque CTS na formação dos professores de Ciências: perspectiva de complementariedade. **Amazônia: Revista de educação em Ciências e Matemática**. v. 9, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARREIRO, J. **Educação Popular e Conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BRANDÃO, R. C. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. In: MACHADO, M.M. (org.). II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRANDEN, N. **O poder da autoestima**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE / CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais**. Brasília, DF, 2010.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p.

BRASIL. **Lei nº 9394. 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE- Plano Nacional de Educação. Projeto lei.** Disponível em: <www.mec.gov.br > Acesso em 15 de Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE-Plano Nacional de Educação (2014-2024). Projeto lei.** Disponível em www.mec.gov.br , acesso em 15 de Agosto de 2016.

CALHÁU, M. S. M. **Refletindo sobre nossa dificuldade em transformar os alunos jovens e adultos em “sujeitos da escrita”** In: SOUZA, J. S.; SALLES, S. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

CASSAB, M. **Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes.** Educação em foco, v. 21 n. 1, 2016.

CIAVATTA, M; RUMMERT, S. M. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos.** Educ. Soc., Campinas, vol. 31, n. 111, 2010.

COELHO N.; GODOY, J. **Livro de leitura para adultos do MCP.** Recife: Imprensa Oficial, 1962.

CONCEIÇÃO L. C.; NAKAYAMA, L. **A EJA frente ao enigma das idades: decifrá-lo ou ser por ele devorado?** In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Goiânia, 2013.

CUNHA, C. M. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC- Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, C.R.J. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000,** que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, M. C. **Balanco e perspectivas sobre formação de educadores de jovens e adultos.** In: LOCH, P. de M. J.(org.).**III Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Deriva, 2011.

_____. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6395>, acesso em 15 de Setembro de 2016.

_____. **Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos** In: Soares, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139,

Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 17 de agosto de 2016.

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

FÁVERO, O. Educação de jovens e adultos: passado de histórias, presente de promessas. **In: FÁVERO, O. (Org.). Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos da EJA**. Caderno Cedes, Campinas, 2007.

_____. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005.

FEITOSA, L. A. S. A. Escola na penitenciária: limites e possibilidades. **Revista educação no (con) texto do curso de pedagogia**, v.4, n.4, 2012.

FERREIRA et al. As drogas psicotrópicas podem e devem ser abordadas como objeto de ensino da biologia no nível médio. **In: Anais do II EREBIO**. São Gonçalo, RJ: SBenBio, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, 24ª edição, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P., NOGUEIRA, A. **Que fazer - Teoria e Prática em Educação Popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14. p.108-130, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

HADDAD, S. Tendências Atuais na educação de jovens e adultos. **Em aberto**, n.56: p.3-12,1992.

KNOLL, H.J. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: Ireland, D.T. e Spezia, H. C. (org).

Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

KRASILCHIK, M. **O currículo e o ensino de ciências.** São Paulo: EDUSP, 1987.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** **Revista Selva.** Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf > Acesso em 17 ago 2016.

MACHADO, M.M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MENEZES, M. C. L. **O Perfil do Aluno da EJA de uma escola do Município de São Gonçalo visando aproximar o ensino de Ciências da realidade do educando desta modalidade de ensino.** Monografia (Especialização em Educação Básica – Modalidade Ensino de Biologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. 64p.

MENEZES, M. C. L. **Reflexões sobre os currículos da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos.** Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. 51p.

MINAYO, M. C. S.(org)_**Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009.

MORTIMER, F. E. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, J.R.(org.).**Ciência, Ética e Cultura na Educação.** Ed. Unisinos, 1998.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA MARTA KOHL de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu. Anais da 22ª Anped. Caxambu, 1999.

ONOFRE, E.M.C. **Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades.** In: Anais da 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2008.

PASSOS, T. B. **Educação prisional no Estado de São Paulo : passado, presente e futuro.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012. p. 104

PICCININI, L.C. Imagens no ensino de Ciências: uma imagem vale mil palavras? In: MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; VILANOVA, R. **O livro didático de ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/arquivos/O_livro_didatico_de_Ciencias.pdf.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, v.20,n.68,1999.

RUMMERT, S. M. Formação continuada dos educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: Soares, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.

_____ ; VENTURA, J. P. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. S.; SALLES, S. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

SALLA, F.A. Educação como Processo de Reabilitação. In: Maida, M.J.D. (Org.). **Presídios e Educação**. São Paulo: FUNAP, 1993.

SANTOS, E. S. A produção de propostas curriculares da EJA e os desafios da prática docente. In: SOUZA, J. S.; SALLES, S. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

SANTOS, M.A.P. Alfabetização e educação de jovens adultos (EJA):revisitando um velho debate. **Revista Educação**, v.3, n.1, p.3-7, 2008.

SANTOS, W.L.P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, 2008.

SANTOS, W.L.P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.1, 2001

SAVIANI, D. **Educação. (Questões da Atualidade)**. SP: Cortez, 1991.

SCHMIDT, M. F. **Nova História Crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada**. São Paulo, Nova Geração, 1997.

SELLES, S. et al.**Formação de Professores de Biologia: articulando universidade e escola**. In: Anais do II EREBIO .São Gonçalo, 2003.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 15-28, Editora UFPR, 2007.

SOARES, L. J. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: Machado, M. M.(org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Goiânia: Autêntica/SECAD-MEC/ UNESCO, 2008.

SOARES, L.J. O Educador de Jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100 , jun. 2008.

SOARES, L. J. ; SOARES, S.C.R. **A formação de educadores e as especificidades da educação de jovens e adultos em propostas de EJA**. In: V Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. São Paulo, 2015.

VASCONCELLOS, C. C. C. **EJA e Cidadania: a construção de ações cidadãs no universo escolar da EJA no ensino fundamental**. Monografia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. 68 páginas.

VENTURA, J. P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

_____, J. P. ; BONFIM, M. I. **Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura**. In: V Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. São Paulo, 2015.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido para os estudantes

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, no currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, conduzida pela mestrandia Maria Claudia Lima Menezes. Este estudo tem por objetivo investigar a formação do professor de Ciências/Biologia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

Você foi selecionado (a) por ser licenciando (a) de Ciências Biológicas e estar cursando uma disciplina que trata da EJA. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa não apresenta riscos para o voluntário, será garantido o seu anonimato, a participação não é remunerada nem implicará em gastos para o participante. Sua participação nesta pesquisa será realizada por meio de resposta a questionários, entrevista e registros sonoros e imagéticos em áudios e vídeos que se façam necessários. A pesquisa cumpre as recomendações do CONEP e Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o correio eletrônico da pesquisadora responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. A pesquisa será realizada pela mestrandia Maria Claudia Lima Menezes, a quem poderá contatar a qualquer momento que julgar necessário pelo telefone (21)98735-1935 e e-mail: mariaclaudiamenezes23@gmail.com. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

São Gonçalo, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores (as)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos, no currículo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, conduzida pela mestrandia Maria Claudia Lima Menezes. Este estudo tem por objetivo investigar a formação do professor de Ciências/Biologia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

Você foi selecionado (a) por ser professor (a) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e lecionar uma disciplina que trata da EJA. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa não apresenta riscos para o voluntário, será garantido o seu anonimato, a participação não é remunerada nem implicará em gastos para o participante. Sua participação nesta pesquisa será realizada por meio de entrevistas e registros sonoros e de imagem em áudios e vídeos. A pesquisa cumpre as recomendações do CONEP e Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável. Seguem os telefones e o email da pesquisadora responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. A pesquisa é coordenada pela Mestranda Maria Claudia Lima Menezes, a quem poderá contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do telefone (21) 98735-1935 ou e-mail: mariaclaudiamenezes23@gmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

São Gonçalo, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C- Questionário aplicado aos licenciandos

1. Existem diferenças entre ministrar aulas de Ciências para crianças (modalidade regular) e para jovens e adultos (modalidade EJA)? Justifique a sua resposta.
2. É importante que os cursos de formação de professores preparem os licenciandos para lecionar para jovens e adultos no ensino fundamental ? () sim () não
3. Se respondeu sim à questão anterior, o que você considera importante aprender na universidade para lecionar para jovens e adultos?
4. As metodologias de ensino de Ciências são bastante diversificadas. Quais seriam as metodologias de ensino mais adequadas para alunos de EJA?
5. Você conhece ou leu algum material curricular sobre EJA? Se respondeu afirmativamente, qual é o material?
6. Quais material (is) didático(s) você considera fundamental (is) para o ensino na EJA? Esse(s) material(is) seriam diferente(s) dos utilizados no ensino regular?
7. Considerando que os estudantes da EJA são em sua maioria trabalhadores e, por esse motivo, normalmente optam por dar continuidade aos estudos no turno da noite. Sendo assim, como você consideraria viável o desenvolvimento de projetos (PIBID, por exemplo) com esses estudantes?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com os professores

Eixos e questões

- 1) Como você compreende a EJA nos cursos de formação de professores e em particular nesse curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em relação aos saberes docentes, perfil do estudante, metodologias e organização do tempo?
- 2) Sobre a formação inicial e continuada dos professores e sua atuação em EJA, quais são as relações entre as disciplinas na licenciatura, atuação do(a) professor(a) no curso universitário de formação docente, eventos acadêmicos, abordagem da EJA em cursos de pós-graduação?
- 3) Em relação aos saberes docentes sobre EJA no curso de licenciatura, quais foram as experiências vivenciadas?
- 4) Os licenciandos usualmente analisam materiais didáticos e documentos curriculares relacionados à EJA? Quais são as estratégias e recursos utilizados na formação docente?
- 5) Quando foi o início da abordagem em EJA na disciplina e como esse processo tem sido desenvolvido?
- 6) Apenas na ementa de Estágio Supervisionado IV foi encontrada referência à EJA. Em outras disciplinas essa abordagem também foi ou tem sido realizada? Se sim, em quais disciplinas e de que forma?
- 7) Quais são as contribuições de atividades propostas para alunos de EJA na educação básica na formação dos licenciandos?
- 8) O que você destaca como importante na interação entre professores de EJA na educação básica e licenciandos? E na interação entre pós-graduandos e licenciandos?

ANEXO A - Ementas das disciplinas de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Quadro 1. Disciplinas do curso em estudo com respectivos objetivos e conteúdos abordados.

Disciplina	Período	Objetivos	Ementas
Laboratório I	1º	Compreender as questões de saúde, ambiente e sexualidade a partir de uma perspectiva histórica; analisar práticas e materiais didáticos envolvendo os temas educação ambiental, saúde e sexualidade no contexto da escola básica e de espaços educativos não-formais; produzir materiais e metodologias inovadoras para o trabalho com estes temas; elaborar projetos educativos para espaços escolares e/ou comunitários.	Educação para a promoção da saúde em espaços educativos formais e não-formais: análise crítica da realidade passada e atual; recursos didáticos convencionais e alternativos para a abordagem do tema; elaboração de projetos educativos para espaços escolares e/ou comunitários.
Laboratório II	2º	Compreender os processos de investigação próprios das Ciências Naturais; analisar as implicações sociais do desenvolvimento científico desta área do conhecimento; analisar o processo de aprendizagem dos conceitos científicos por estudantes de várias faixas etárias; avaliar o papel desses conteúdos no currículo escolar dos diversos níveis de ensino; selecionar, avaliar, desenvolver e utilizar novas metodologias e materiais didáticos adequados ao ensino.	A disciplina articulará o conhecimento científico, a pesquisa em ensino de ciências e a disciplina escolar Ciências do ensino fundamental, com ênfase nos conceitos físicos, químicos, geológicos e astronômicos e suas interfaces com conceitos biológicos, a partir das seguintes atividades: identificação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem; análise de recursos didáticos disponíveis para a abordagem desses temas; produção de novos materiais educativos e de novas metodologias; elaboração e execução de projetos educativos.
Laboratório III	3º	Compreender os processos históricos de construção do conhecimento biológico e suas implicações para o ensino de Biologia; analisar o processo de ensino-aprendizagem de conceitos envolvendo os temas diversidade biológica e ecologia	A disciplina articulará o conhecimento biológico, a pesquisa em ensino de ciências e as disciplinas escolares Ciências e Biologia do ensino fundamental e médio, nos temas diversidade biológica e ecologia, a partir das

		por estudantes de várias faixas etárias; avaliar o papel desses conteúdos no currículo escolar dos diversos níveis de ensino; selecionar, avaliar, desenvolver e utilizar novas metodologias e materiais didáticos adequados ao ensino.	seguintes atividades: identificação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem; análise de recursos didáticos disponíveis para a abordagem desses temas; produção de novos materiais educativos e de novas metodologias; elaboração e execução de projetos educativos.
Laboratório IV	4º	Compreender os processos históricos de construção do conhecimento biológico e suas implicações para o ensino de Biologia; analisar as implicações sociais do desenvolvimento científico nessa área do conhecimento; analisar os processos de ensino e aprendizagem de conceitos envolvendo os temas ser humano, genética e evolução na educação básica; avaliar o papel desses conteúdos no currículo escolar dos diversos níveis de ensino; selecionar, avaliar, desenvolver e utilizar novas metodologias e materiais didáticos adequados ao ensino.	A disciplina articulará o conhecimento biológico, a pesquisa em ensino de ciências e o ensino fundamental e médio, nos temas ser humano, genética e evolução, a partir das seguintes atividades: identificação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, análise de recursos didáticos disponíveis para a abordagem desses temas, produção de novos materiais educativos e de novas metodologias, elaboração e execução de projetos educativos.
Estágio Supervisionado I	5º	Conhecer o contexto histórico-legal do componente curricular “Prática de Ensino”, discutindo criticamente as concepções presentes em diferentes momentos da História da Educação e levantando as necessidades de formação do contexto atual. Identificar o magistério como locus fundamental da formação docente, levando em conta outros espaços educativos que contribuem para a formação e construção da identidade docente. Reconhecer as histórias de vida dos(as) estudantes, suas trajetórias e práticas educacionais como eixos na construção da identidade docente. Reconhecer o cotidiano escolar como espaço sociocultural, locus de construção do(a) professor(a)-pesquisador(a) que, individual e coletivamente, vai percebendo pela investigação-ação-reflexão, a indissociabilidade prática-teoria-prática. Colocar em diálogo e analisar os condicionantes	A Prática de Ensino no contexto da Formação de Professores. Trajetórias de vida e profissão: outros espaços/tempos de formação. Os espaços educativos e a práticas docentes. As diferentes possibilidades de atuação docente e a diversidade dos processos de aprendizagem. As instituições escolares e os projetos educativos. A formação do professor pesquisador. A pesquisa como eixo do trabalho pedagógico. O cotidiano escolar como espaço de reflexão/ação

		históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e subjetivos das práticas docentes em escolas de Ensino médio e Fundamental.	
Estágio Supervisionado II (Ciências)	6º	Compreender a prática docente como eixo fundamental da formação inicial do professor e o papel do professor de Ciências no contexto da escola básica. Entender a escola básica como locus de formação do professor. Compreender a escola e a sala de aula de Ciências como espaços de produção de conhecimento e a cultura escolar no que se refere ao ensino de Ciências. Relacionar teoria e prática no ensino de Ciências na escola básica. Discutir as dimensões ética, sócio-política, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Ciências. Vivenciar experiências de ensino de Ciências na escola básica, no nível fundamental. Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Ciências em unidades escolares de ensino fundamental, sob orientação. Refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas.	Os saberes docentes dos professores de Ciências. A aula de Ciências no ensino fundamental e o encontro entre diferentes formas de conhecimento. Acompanhamento da prática docente de professores de Ciências de 3o e 4o ciclos do ensino fundamental. Planejamento e execução de atividades docentes relacionadas ao ensino de Ciências no 3o e 4o ciclos do ensino fundamental, sob orientação do professor regente da escola básica e supervisão do professor da universidade.
Estágio Supervisionado III (Biologia)	7º	Compreender a importância da prática docente como eixo fundamental da formação inicial do professor e o papel do professor de Biologia no contexto da escola básica. Entender a escola básica como locus de formação do professor. Compreender a escola e a sala de aula de Biologia como espaços de produção de conhecimento. Relacionar teoria e prática no ensino de Biologia na escola básica. Compreender a cultura escolar no que se refere ao ensino de Biologia e discutir as dimensões ética, sócio-política, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Biologia. Vivenciar experiências de ensino de Biologia na escola básica de nível médio. Elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Biologia em	Os saberes docentes dos professores de Biologia. A aula de Biologia no ensino médio e o encontro entre diferentes formas de conhecimento. Acompanhamento da prática docente de professores de Biologia do ensino médio. Planejamento e execução de atividades docentes relacionadas ao ensino de Biologia do ensino médio, sob orientação do professor regente da escola básica e supervisão do professor da universidade.

		unidades escolares de ensino médio, sob orientação. Refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas.	
Estágio Supervisionado IV	8º	Compreender o papel da educação científica em situações especiais de aprendizagem; vivenciar experiências alternativas voltadas para a educação científica em espaços formais e não-formais; desenvolver projetos especiais voltados para o ensino de Ciências e Biologia em espaços educativos formais e não-formais; refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas.	A educação em Ciências e Biologia em situações especiais de aprendizagem: educação de jovens e adultos, educação especial, educação nos assentamentos rurais, educação indígena, educação para jovens em situação de risco, educação em Museus de Ciências, educação em organizações não-governamentais e atividades complementares desenvolvidas em escolas. Planejamento e execução de atividades docentes em situações especiais de aprendizagem, sob a orientação do professor.

ANEXO B - Bibliografia das disciplinas de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Quadro 2 - Bibliografia das disciplinas do curso em estudo.

Disciplinas	Bibliografia
Laboratório de Ensino I	<p>BOFF, LEONARDO. <i>Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres</i>. São Paulo: Ática, 1995.</p> <p>CHALHOUB, SIDNEY. <i>Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.</p> <p>DEAN, WARREN. <i>A ferro e a fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.</p> <p>DIEGUES, ANTÔNIO C. <i>O Mito Moderno da Natureza Intocada</i>. São Paulo: Hucitec, 1996.</p> <p>GRÜN, MAURO. <i>Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária</i>. Campinas, SP: Papirus, 1996.</p> <p>GUATTARI, FÉLIX. <i>As Três Ecologias</i>. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.</p> <p>GUIMARÃES, MAURO. <i>A dimensão ambiental na educação</i>. Campinas, SP: Papirus, 1995.</p> <p>HOCHMAN, GILBERTO. <i>A Era do Saneamento</i>. São Paulo: Hucitec, 1998.</p> <p>MARTINS, R. A. <i>Contágio: história da prevenção das doenças transmissíveis</i>. São Paulo: Moderna, 1997.</p> <p>PENTEADO, H. D. <i>Meio Ambiente e Formação de Professores</i>. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>REIGOTA, MARCOS. <i>Meio Ambiente e Representação Social</i>. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>RODRIGUES, VERA REGINA (Coord.). <i>Muda o Mundo, Raimundo!: educação ambiental no ensino básico do Brasil</i>. Brasília: WWF, 1996.</p> <p>STOPPARD, MIRIAM. <i>Sexo. Um guia para adolescentes</i>. São Paulo: Marco Zero, 1998.</p> <p>SUPLICY, M. <i>Sexo para Adolescente</i>. São Paulo: FTD, 1988. VERNIER, JACQUES. <i>O meio ambiente</i>. Campinas, SP: Papirus, 1994.</p>
Laboratório de Ensino II	<p>CANIATO, R. Projeto de ação integrada. <i>A Terra em que vivemos</i>. Campinas, SP: Papirus, 1989.</p> <p>CHASSOT, ATTICO. <i>A ciência através dos tempos</i>. São Paulo: Moderna, 1994.</p> <p>CHASSOT, A. e OLIVEIRA, R. J. de (orgs.) <i>Ciência, Ética e Cultura na Educação</i>. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1998.</p> <p>GASPAR, ALBERTO. <i>Experiências de Ciências para o 1º Grau</i>. São Paulo, Ática, 1995.</p> <p>GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. <i>As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>GEPEQ. <i>Interações e Transformações: química para o 2º grau – livro do aluno</i>. São Paulo: Editora da USP, 1996 – (3 volumes).</p> <p>GRUPO DE REELABORAÇÃO DO ENSINO DE FÍSICA. <i>Física 1</i>. 5ª ed. São Paulo: Editora da USP, 1999 – (3 volumes).</p> <p>LEVINE, S. & GRAFTON, Allison. <i>Brincando de Einstein. Atividades científicas e recreativas para sala de aula</i>. Campinas, Papirus, 1995.</p> <p>MOREIRA, M. A. e AXT, R. <i>Tópicos em Ensino de Ciências</i>. Porto Alegre: Sagra, 1991.</p> <p>MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. <i>Brincando com a Ciência. Experimentos Interativos de Baixo Custo</i>. Rio de Janeiro: MAST, 1996.</p> <p>NARDI, ROBERTO. <i>Questões Atuais no Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Escrituras, 1998.</p> <p>NARDI, ROBERTO, BASTOS, FERNANDO e DINIZ, RENATO EUGÊNIO da S. (orgs.) <i>Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores</i>. São Paulo: Escrituras, 2004.</p> <p>SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. de. <i>Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens</i>. Campinas, SP: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000.</p>
Laboratório de Ensino III	<p>ACOT, PASCAL. <i>História da Ecologia</i>. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1990.</p> <p>CHASSOT, ATTICO. <i>A ciência através dos tempos</i>. São Paulo: Moderna, 1994.</p> <p>CHASSOT, A. e OLIVEIRA, R. J. de (orgs.) <i>Ciência, Ética e Cultura na Educação</i>. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1998.</p> <p>DELIZOICOV, DEMÉTRIO e ANGOTTI, JOSÉ ANDRÉ. <i>Metodologia do Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>GIORDAN, A; DE VECCHI, G. <i>As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>LENTIN, JEAN-PIERRE. <i>Penso, logo me engano</i>. São Paulo: Ática, 1996</p>

	<p>NARDI, ROBERTO. <i>Questões Atuais no Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Escrituras, 1998.</p> <p>NARDI, ROBERTO, BASTOS, FERNANDO e DINIZ, RENATO EUGÊNIO da S. (orgs.) <i>Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores</i>. São Paulo: Escrituras, 2004.</p> <p>SCHNETZLER, R. P. & ARAGÃO, R. M. R. de. <i>Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens</i>. Campinas, SP: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000.</p> <p>TRIVELATO JR., José. <i>Concepções de alunos sobre fungos e bactérias: subsídios para o ensino</i>. São Paulo: FEUSP, 1995.</p> <p>WORTMANN, M. L. C., SOUZA, N. G. S. de e KINDEL, E. A. I. <i>O estudo dos vertebrados na escola fundamental</i>. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1997.</p>
Laboratório de Ensino IV	<p>ARAGÃO, R. M. de, SCHNETZLER, R. P. e CERRI, Y. L. N. S. (orgs.). <i>Modelos de ensino: corpo humano, célula, reações de combustão</i>. Piracicaba, SP: UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000.</p> <p>CHASSOT, ATTICO. <i>A ciência através dos tempos</i>. São Paulo: Moderna, 1994.</p> <p>CHASSOT, A. e OLIVEIRA, R. J. de (orgs.) <i>Ciência, Ética e Cultura na Educação</i>. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 1998.</p> <p>COSTA, L. S. M. da. <i>A abordagem do corpo humano nos livros didáticos: informação e ideologia</i>. Niteroi, RJ: s. n., 1996.</p> <p>DELIZOICOV, DEMÉTRIO e ANGOTTI, JOSÉ ANDRÉ. <i>Metodologia do Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Cortez, 1991.</p> <p>GIORDAN, A. e DE VECCHI, G. <i>As Origens do Saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>KRASILCHIK, MYRIAM E TRIVELATO, SILVIA L. F. (coords). <i>Biologia para o cidadão do século XXI</i>. São Paulo: FEUSP, 1995.</p> <p>LENTIN, JEAN-PIERRE. <i>Penso, logo me engano</i>. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>NARDI, Roberto (org.). <i>Questões Atuais no Ensino de Ciências</i>. São Paulo: Escrituras, 1998.</p> <p>NARDI, Roberto, BASTOS, FERNANDO E DINIZ, RENATO EUGÊNIO da S. (orgs.) <i>Pesquisas em ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores</i>. São Paulo: Escrituras, 2004.</p>
Estágio Supervisionado I	<p>ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) 1999. <i>O sentido da escola</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p> <p>_____. 2000. <i>A invenção da escola a cada dia</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p> <p>DAYRELL, J. (org.) 2001. <i>Múltiplos olhares sobre educação e cultura</i>. Belo Horizonte: Ed UFMG.</p> <p>ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) 2002. <i>Professora-pesquisadora uma práxis em construção</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p> <p>FIGUEIREDO, H. G. F. <i>A Prática de Ensino na FFP – notas para reflexão</i>. In: FILHO, A., CASTELLANO, S. (orgs.). 2002. <i>Cultura e conhecimento de professores</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p> <p>FREIRE, P. 2000. <i>Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa</i>. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>_____. 2003. <i>Pedagogia do Oprimido</i>. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). 1998. <i>Cartografias do trabalho docente</i>. Campinas: Mercado das Letras.</p> <p>GOMES, N. L., SILVA, P. B. G. e (orgs.) 2002. <i>Experiências étnico-culturais para a formação de professores</i>. Belo Horizonte: Autêntica.</p> <p>GUSMÃO, N. M. M. (org.) 2003. <i>Diversidade, cultura e educação – olhares cruzados</i>. São Paulo: Biruta.</p> <p>LOURO, G. L. 1997. <i>Gênero, sexualidade e educação</i>. Petrópolis: Vozes.</p> <p>MONTEIRO, A. M. <i>A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola</i>. In: SILVA, A. M. M. et al. 2000. <i>Didática, currículo e saberes escolares</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p> <p>NÓVOA, A. 1992. <i>Vidas de Professores</i>. Porto: Porto.</p> <p>PIMENTA, S. G. 1997. <i>O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?</i> São Paulo: Cortez.</p> <p>VASCONCELOS, G. A. N. (org.). 2000. <i>Como me fiz professora</i>. Rio de Janeiro: DP&A.</p>
	<p>LOPES, A. C. <i>Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano</i>. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.</p> <p>LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) <i>Disciplinas e Integração Curricular: história e</i></p>

Estágio Supervisionado do II	<p><i>políticas</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>NARDI, ROBERTO, BASTOS, FERNANDO E DINIZ, RENATO EUGÊNIO DA S. (orgs.) <i>Pesquisas em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores</i>. São Paulo: Escrituras, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, D. L. de. <i>Ciências nas Salas de Aula</i>. Porto Alegre: Mediação, 1997.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., MARANDINO, M. AYRES, A. C. M., GOLDBACH, T.; GRYNSPAN, D. (orgs.) Anais do I EREBIO – <i>Novo Milênio, Novas Práticas educacionais?</i> Niterói: 2001.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., GOMES, M. M., AYRES, A. C. M. & DORVILLÉ, L. F. M. (orgs.) Anais do II EREBIO – <i>Formação de Professores de Biologia: articulando universidade e escola</i>. São Gonçalo: 2003.</p> <p>SELLES, S. E. e FERREIRA, M. S. (orgs.) <i>Formação Docente em Ciências: memórias e práticas</i>. Niterói, RJ: EdUFF, 2003.</p> <p>SILVA, L. H. da (org.). <i>Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?</i> Petrópolis: Vozes, 1999.</p> <p>TARDIF, M. <i>Saberes Docentes e Formação de Professores</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p>
Estágio Supervisionado do III (Biologia)	<p>LOPES, A. C. <i>Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano</i>. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.</p> <p>LOPES, A. C. e MACEDO, E. <i>Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.</p> <p>NARDI, Roberto, BASTOS, Fernando e DINIZ, Renato Eugênio da S. (orgs.) <i>Pesquisas em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores</i>. São Paulo: Escrituras, 2004.</p> <p>OLIVEIRA, D. L. de. <i>Ciências nas Salas de Aula</i>. Porto Alegre: Mediação, 1997.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., MARANDINO, M. AYRES, A. C. M., GOLDBACH, T. & GRYNSPAN, D. (orgs.) Anais do I EREBIO – <i>Novo Milênio, Novas Práticas Educacionais?</i> Niterói: 2001.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., GOMES, M. M., AYRES, A. C. M. & DORVILLÉ, L. F. M. (orgs.) Anais do II EREBIO – <i>Formação de Professores de Biologia: articulando universidade e escola</i>. São Gonçalo: 2003.</p> <p>SELLES, S. E. e FERREIRA, M. S. (orgs.) <i>Formação Docente em Ciências: memórias e práticas</i>. Niterói, RJ: EdUFF, 2003.</p> <p>SILVA, L. H. da (org.). <i>Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?</i> Petrópolis: Vozes, 1999.</p> <p>TARDIF, M. <i>Saberes Docentes e Formação de Professores</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p>
Estágio Supervisionado do IV	<p>COLL, C., PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A. <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>GOUVÊA, G., MARANDINO, M., LEAL, M. C. <i>Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências</i>. Rio de Janeiro: FAPERJ, Editora Access, 2003. v. 1.</p> <p>KOLLING, E. J. e MOLINA, M. C. <i>Educação do Campo: identidade e políticas públicas</i>. Brasília, DF: 2002.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., MARANDINO, M. AYRES, A. C. M. GOLDBACH, T. GRYNSPAN, D. Anais do I EREBIO – <i>Novo Milênio, Novas Práticas Educacionais?</i> Niterói: 2001.</p> <p>SELLES, S. E, FERREIRA, M. S., GOMES, M. M., AYRES, A. C. M. & DORVILLÉ, L. F. M. Anais do II EREBIO – <i>Formação de Professores de Biologia: articulando universidade e escola</i>. São Gonçalo: 2003.</p> <p>SELLES, S. E. e FERREIRA, M. S. (orgs.) <i>Formação Docente em Ciências: memórias e práticas</i>. Niterói, RJ: EdUFF, 2003.</p> <p>SILVA, A. L. da e FERREIRA, M. K. L. <i>Antropologia, História e Educação - A Questão Indígena e a Escola</i>. São Paulo: Fapesp/Global Ed., 2001.</p> <p>SILVA, L. H. da (org.). <i>Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?</i> Petrópolis: Vozes, 1999.</p> <p>STAINBACK, S. <i>Inclusão: um guia para educadores</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</p>