



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ELIZYENE SILVA RABELO

**O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A
FORMAÇÃO DE UMA FUTURA DOCENTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

FORTALEZA

2023

ELIZYENE SILVA RABELO

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A FORMAÇÃO
DE UMA FUTURA DOCENTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação de Licenciatura do Curso de
Ciências Biológicas do Centro de Ciências da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de licenciada em
Ciências Biológicas
Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R114e Rabelo, Elizyene Silva.
O estágio na Educação de Jovens e Adultos para a formação de uma futura docente de Ciências e Biologia / Elizyene Silva Rabelo. – 2023.
43 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação docente. 3. Narrativas. I. Título.

CDD 570

ELIZYENE DA SILVA RABELO

EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
FORMAÇÃO DE UMA FUTURA DOCENTE DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação de Licenciatura do Curso de
Ciências Biológicas do Centro de Ciências da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de licenciada em
Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa
Silva

Aprovada em: /07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Me. Bianca de Araújo Primo
Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

Profa. Me. Maya Eliz de Sousa Lima
Secretária de Educação Municipal de Fortaleza

Dedico ao meu pai Rogério
Rabelo da Silva (*in memoriam*)
por nunca medir esforços para
garantir minha educação e apoiar
minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus por me confortar nos momentos mais difíceis.

A minha família, pelo apoio e admiração.

Ao meu pai, que sempre me deu apoio para que almejasse uma filha Bióloga e Professora. Devo toda a minha trajetória a ele que estará para sempre em meu coração me dando conforto e apoio.

A minhas irmãs e a minha mãe por sempre acreditarem no meu potencial e me apoiarem nas minhas decisões, além de serem minhas âncoras com a perda do meu pai.

Ao Prof. Dr. José Roberto Feitosa, pela excelente orientação. Além das aulas maravilhosas nas disciplinas de graduação que me despertam para uma perspectiva inclusiva dentro da licenciatura. Obrigada por ser um excelente docente!

A professora supervisora do estágio Emanuelle pelo apoio, reflexões críticas e sugestões durante o estágio.

A minha escola de ensino médio, pela excelente gestão e núcleo de professores, especialmente os de Biologia, que me despertaram a curiosidade pelo mundo das ciências biológicas, além da inspiração para uma formação docente.

Aos amigos da graduação, Arianna Mariano, Eva Tercya, Edson Martins, Ivna Bezerra, Maurisso Filho, Carlos Adrian, Vitória Souza, Gino Coelho, Kaio César, Pedro Arruda, Lucas Abreu que foram tão importantes nessa jornada acadêmica, me proporcionando tantas vivências, trocas de dificuldades e anseios. Foram essenciais para minha continuidade na graduação. Além do Daniel Maciel, pelo incentivo, admiração e ajuda com a formatação do trabalho.

E as minhas amigas de infância Luana, Ivina e Karoline por tantos anos de amizade e por sempre acreditarem no meu potencial.

RESUMO

O presente trabalho relata experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA abrange um público diversificado, que inclui pessoas que não concluíram os estudos na idade adequada, estudantes que precisam trabalhar durante o dia, entre outros motivos, e, portanto, apresentam demandas específicas. O objetivo deste estudo foi refletir sobre como essa prática docente na EJA contribuiu para a minha formação como futura professora de Ciências e Biologia. A metodologia adotada foi uma pesquisa narrativa autobiográfica, na qual contextualizei minhas vivências na modalidade EJA e refletir sobre as práticas pedagógicas e as influências dessa experiência na minha formação como professora de Ciências e Biologia. Esta investigação teve abordagem qualitativa, utilizando diários com anotações realizadas após cada observação e regência durante o estágio em uma escola municipal de Fortaleza, além da elaboração de um relatório final. Como resultado dessa reflexão, pude observar alguns aspectos durante o estágio, como a falta de embasamento teórico específico para a modalidade EJA, a carência de competências e habilidades contempladas na Base Nacional Comum Curricular para a EJA, a necessidade de uma linguagem adequada e a importância de adotar abordagens mais práticas nas aulas de Ciências. Essas ações contribuíram para uma reflexão crítica da prática docente, permitindo identificar os desafios a serem enfrentados. Assim, percebi o quanto a experiência e vivência na modalidade EJA moldaram meu olhar de forma mais crítica sobre a ação docente, destacando a importância de contextualizar os temas abordados nas aulas de forma a torná-los mais significativos para a realidade dos alunos. Diante disso, fica evidente que a formação de educadores deve contemplar a modalidade EJA, a fim de prepará-los adequadamente para o exercício docente nesse contexto.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Narrativas.

ABSTRACT

The present work reports experiences lived during the Supervised Internship in Middle School, in the modality of Youth and Adult Education (EJA). EJA encompasses a diverse audience, including individuals who did not complete their studies at the appropriate age, students who need to work during the day, among other reasons, and therefore have specific demands. The objective of this study was to reflect on how this teaching practice in EJA contributed to my formation as a future teacher of Science and Biology. The methodology adopted was a self-biographical narrative research, in which I contextualized my experiences in the EJA modality and reflected on the pedagogical practices and influences of this experience on my formation as a teacher of Science and Biology. This investigation had a qualitative approach, using journals with notes made after each observation and teaching practice during the internship at a municipal school in Fortaleza, in addition to the preparation of a final report. As a result of this reflection, I was able to observe some aspects during the internship, such as the lack of specific theoretical foundation for the EJA modality, the lack of competencies and skills addressed in the National Common Curricular Base for EJA, the need for appropriate language, and the importance of adopting more practical approaches in Science classes. These actions contributed to a critical reflection of teaching practice, allowing the identification of challenges to be faced. Thus, I realized how much the experience and immersion in the EJA modality shaped my perspective in a more critical way about teaching actions, highlighting the importance of contextualizing the topics addressed in classes to make them more meaningful to the students' reality. Therefore, it becomes evident that the education of educators should encompass the EJA modality in order to prepare them for teaching in this context.

Keywords: Education for Youth and Adults; Teacher training; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 – Produção de Jardim Vertical.....	37
Figura 2 – Produção da armadilha de mosquito	38
Figura 3 – Produção dos vasos e armadilha de mosquitos.....	38
Figura 4 – Elaboração do mapa mental coletivo	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
NUROF	Núcleo Regional de Ofiologia
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
SEA	Serviço de Educação de Adultos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	COMO SURTIU ESSE TEMA?	14
2	MEU PECURSO	16
2.1	A influência das ciências na infância	16
2.2	A etapa de decisões para minha formação acadêmica	16
2.3	O ingresso e vivências na universidade	18
2.4	A escolha do tema do meu TCC	20
3	BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
4	ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
4.1	Escolha da Instituição	26
4.2	Caracterização da Instituição	27
4.2.1	Estrutura da Instituição	27
4.3	Organização Escolar	27
5	A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO	27
5.1	Primeiras Observações	27
5.2	EJA IV: A turma heterogênea	27
5.3	As aulas de Ciências	30
5.4	Os planejamentos	31
6	A PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS	32
6.1	A escolha do tema das aulas ministradas pela futura docente	33
6.2	Execução da regência	33
6.3	Docência com dois públicos diferentes	40

6.4	Quais foram as contribuições da prática docente para a minha formação?	42
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
8	REFERÊNCIAS	43

1. COMO SURTIU ESSE TEMA?

Ao finalizar a experiência no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, surgiu o tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Após a pandemia de COVID-19, minha vida mudou significativamente, e precisei trabalhar para me sustentar financeiramente, não conseguindo mais depender apenas da bolsa da universidade. Durante o período de estágio obrigatório no ensino fundamental, eu trabalhava o dia inteiro e fazia o possível para cumprir com as obrigações das disciplinas do período 2022.1. Em virtude dessa dinâmica, não encontrava horários disponíveis para estágios em escolas regulares, então decidi buscar uma oportunidade de estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Almeida e Pimenta (2015) essa situação é vivenciada por tantos outros estudantes de licenciatura que precisam se desdobrar entre cumprir com suas obrigações acadêmicas e jornadas de trabalho.

Além disso, escolhi relatar especificamente sobre esse estágio, por ter sido o que mais me trouxe desafios em que eu precisava enfrentar individualmente, já que os estágios no ensino médio realizei em dupla. Não quero dizer com isso que os outros estágios não tiveram seus desafios e contribuições, mas sim que sempre tive um auxílio para saber lidar e conduzir as adversidades, não sendo o principal protagonista da prática docente.

Nesse sentido, para o estágio na modalidade EJA, sabia que enfrentaria dificuldades, porém poderia buscar uma formação da minha identidade docente. Segundo Tardif (2002), a identidade do professor está estreitamente relacionada a ele, tanto por sua experiência de vida quanto por seu histórico profissional, que envolve vínculos com os estudantes e a escola.

Além dessa experiência, memórias da infância me fizeram refletir sobre a importância do ensino de jovens e adultos em minha trajetória. Quando criança, lembro que minha mãe frequentava a EJA e me levava para a escola à noite. Eu fiquei encantada com a atenção da professora e, à medida que aprendia junto com minha mãe, também a ajudava, pois ela enfrentava dificuldades em algumas questões. Na adolescência, durante o ensino médio, meu pai também estava concluindo seus estudos, e às vezes estudávamos juntos.

Essas experiências familiares e o estágio na graduação tiveram um impacto significativo em minha formação de licencianda em Ciências Biológicas. Dessa maneira, procurei investigar se os conhecimentos adquiridos durante minha formação são suficientes para saber trabalhar com a modalidade EJA, assim como questionar como essa experiência de estágio contribuiu para a minha formação docente. A partir dessa experiência no Estágio Supervisionado na

modalidade EJA pude fazer esses questionamentos que me tiraram da zona de conforto e proporcionaram uma nova perspectiva sobre a licenciatura.

Ao perceber que essa modalidade de ensino nunca me foi apresentada durante as disciplinas de graduação, busquei compreender as diferenças e desafios de se trabalhar com um público tão heterogêneo. As *Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica*, produzidos no Conselho Nacional de Educação (CNE), discutem a formação de professores que não devem deixar de lado a formação para com esse público, pois tem especificidades diferentes.

“Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino” (BRASIL, 2002 p. 26)

Dessa forma, os docentes precisam conhecer esses aspectos para que possam desenvolver estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa para os educandos. Segundo a visão de Freire (1996), o ato de ensinar envolve diversos saberes, como criticidade, pesquisa, reflexão crítica da prática, respeito à autonomia do aluno e compreensão de suas particularidades. Nesse sentido, na Educação de Jovens e Adultos, é necessário também refletir, pesquisar e adotar uma postura crítica na prática docente.

Assim, procurei desenvolver atividades de regência nessa modalidade, adotando uma abordagem prática no ensino de ciências. Durante as disciplinas pedagógicas da faculdade, obtive conhecimento teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como algumas metodologias. Essas disciplinas me permitiram conhecer diversas abordagens embasadas em conhecimento teórico, sempre valorizando o conhecimento prévio dos educandos e contextualizando os conteúdos a partir disso.

No entanto, concordando com Tardif (2002) o saber ensinar do professor deve vir principalmente das suas vivências de trabalho, e boa parte do que sabem sobre ensinar provém da sua história de vida, e essa experiência de estágio me despertou para diferentes obstáculos da prática docente. Com isso, o estágio na docência, como explica Almeida e Pimenta (2015), exerce um papel fundamental na formação profissional dos estudantes de licenciatura, uma vez que prepara para o magistério que vai muito além da sala de aula e considera também o contexto da prática docente.

Segundo Carvalho (2001) o currículo da formação docente deve valorizar mais a vivência dos alunos dentro da escola, dando referencial teórico para que consiga contextualizar e investigar os problemas enfrentados. Com isso, os estágios supervisionados configuram-se como uma etapa para que os futuros educadores se preparem de uma forma mais abrangente, adquirindo conhecimentos valiosos para atuar de maneira eficaz na educação e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, empreguei como método investigativo uma abordagem de pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2016), é um tipo de pesquisa que discute questões muito particulares em um universo de significados. Neves (1996) ressalta que os métodos qualitativos funcionam para o trabalho de pesquisa ao combinar procedimentos racionais e intuitivos, o que possibilita uma compreensão mais abrangente dos fenômenos em estudo. Diante disso, dei ênfase a uma pesquisa qualitativa com uma abordagem narrativa, que é organizada a partir da experiência dos sujeitos, no que é relativo e singular (GERALDI, GERALDI, LIMA, 2015).

Diante disso, escolhi o método narrativo autobiográfico, pois ao relatar as experiências do estágio na EJA, vivenciei um momento significativo e partir dessa experiência tive um novo olhar sobre a prática docente, uma vez que ao conhecer essa modalidade de ensino sob a visão de futura professora de ciências e biologia, percebi a diversidade de desafios a serem enfrentados.

2. MEU PERCURSO

2.1 A influência da ciência na infância

Recordando minha infância, relembro como a presença da ciência foi marcante. Mesmo residindo em uma área urbana, meu pai e meu avô sempre cultivaram o gosto por criar animais, buscando reviver suas experiências do tempo em que moravam no interior do Ceará. Embora nunca tenha morado com meu avô, ele sempre teve pássaros, teiús, jabutis e galinhas, e meu pai adorava ajudá-lo a cuidar deles. Eu sempre o acompanhava, já que em casa minha mãe não concordava com isso, e os únicos animais que ela aceitava eram os de estimação, e desde então tive gatos e cachorros.

O apego, a paixão e os cuidados dedicados aos animais, pelo meu pai, me fizeram crescer em um ambiente em que a natureza era sinônimo de cuidado e tranquilidade, contribuindo para o meu desejo de ser médica veterinária. A certeza veio aos 15 anos, quando perdi minha cachorra para o calazar e fiquei muito arrasada. Como essa doença não tem cura, estava determinada a estudar sobre.

2.2 A etapa de decisões para minha formação acadêmica

Durante o meu 1º ano de ensino médio, lembro-me muito bem das primeiras aulas de biologia e como fiquei encantada com o conteúdo, bem como pela didática e pelo prazer que o professor transmitia durante as aulas. Com isso, nas aulas de biologia, crescia ainda mais a paixão por essa área, porém não cogitava em ser bióloga e muito menos professora, pois pensava “Deus me livre ser professora e ser totalmente desvalorizada”.

Já no 2º ano do ensino médio, a paixão pela biologia caiu um pouco, pois o antigo professor saiu da escola, e o substituto não tinha uma didática que eu apreciava. Além disso, foi a época das greves de 2016, então as aulas foram bem apressadas para terminar o ano letivo atrasado. As manifestações de 2016 foram um marco para mim, pois me fizeram “acordar” para a situação política no país, e para a influência que isso teria na minha vida. Então, participava das manifestações quando podia, e até mesmo participava dos debates promovidos pelos estudantes que ocupavam as escolas.

No último ano do ensino médio eu estava determinada em passar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois sabia que meus pais não poderiam pagar uma faculdade. Dessa forma, comecei a sentar bem na frente e não conversar. Além disso, parei de trabalhar como babá para que eu pudesse estudar a tarde inteira, todos os dias ao chegar da escola. Aos finais de semana, participava do programa Academia ENEM promovido pela prefeitura de Fortaleza.

No entanto, eu não sabia que a Universidade Estadual do Ceará (UECE) era a única que tinha o curso de Medicina Veterinária, sem contar a exclusão do ENEM como forma de ingresso nos seus cursos a partir de 2017. Assim, precisei cogitar uma segunda opção, pois sabia que o curso que eu tanto desejava era muito concorrido, e eu não tinha tanta base para o vestibular da UECE. Dessa forma, comecei a pensar em biologia, pois outro professor me fez resgatar a admiração pela matéria, e me tirava dúvidas sobre o curso.

No dia do exame, eu estava muito nervosa e apreensiva, pois não queria terminar o ensino médio e ter que trabalhar para pagar uma faculdade, pois sabia que mesmo recebendo salário-mínimo não conseguiria custear um curso de Medicina Veterinária.

Logo após a divulgação do gabarito, os professores estavam corrigindo as provas em sala de aula, nas suas respectivas áreas. Durante a correção das provas de ciências da natureza, percebi que a maioria das questões corretas eram relacionadas à biologia. Foi nesse momento que decidi que Ciências Biológicas seria a minha primeira opção no SISU (Sistema de Seleção Unificada). Como já estava desanimada e não acreditava mais que teria uma chance no vestibular da UECE, não me dediquei tanto aos estudos após o ENEM. A desmotivação se

confirmou quando vi que não tinha passado para a segunda fase. Então, decidi concentrar-me em encontrar um emprego o mais rápido possível, antes mesmo de terminar o ensino médio.

No dia da minha formatura do ensino médio, saiu a nota do Enem, e optei por olhar somente após a festa para não me desanimar. E com isso, me veio a dúvida entre bacharelado e licenciatura. Pedi conselhos ao meu professor de biologia, que me orientou a fazer os dois, embora a licenciatura tivesse uma nota de corte menor e maiores chances de emprego. Porém, ainda me batia o receio de ser professora, ideia que fui cogitando aos poucos. Então, ao me inscrever no Sisu, coloquei licenciatura em Ciências Biológicas como primeira opção e Zootecnia como segunda, pois recebi conselhos para essa área já que era “parecida” com Medicina Veterinária.

Ao sair o resultado do Sisu, fiquei bastante entristecida por não ser aprovada de imediato. No entanto, decidi me inscrever na lista de espera, mesmo sem muita esperança. Nesse período, eu já estava empregada em uma sorveteria e comecei a considerar a possibilidade de pagar por uma faculdade particular em algum curso mais acessível financeiramente. Assim, me candidatei ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e obtive uma bolsa de 50% no curso de Estética. Algumas disciplinas desse curso me agradavam, especialmente aquelas relacionadas à Biologia.

2.3 O ingresso e vivências na universidade

Certo dia, após aproximadamente três semanas de rotina entre trabalho e estudos, tinha chegado da faculdade e descansava antes de ir trabalhar. Foi quando recebi um áudio de uma colega da minha turma do ensino médio, que também havia tentado ingressar no curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal do Ceará. No áudio, ela estava muito emocionada e disse: "Nós conseguimos, Elizyene! Passamos para a UFC!". Imediatamente, comecei a tremer e fui verificar a informação. Fiquei extremamente emocionada e a primeira pessoa para quem liguei foi meu pai.

Meu pai não tinha conhecimento sobre o curso de "Ciências Biológicas", mas ficou feliz com a ideia de eu ser aprovada em uma universidade federal. Já minha mãe não tinha uma noção clara do que era uma universidade pública, mas expliquei que não precisaria pagar. Além disso, nenhum dos dois sabia qual era a profissão de um Biólogo, mas estavam felizes com minha conquista. Minha alegria era imensa, mas depois soube que só começaria a estudar no segundo semestre. Por isso, tranquei o curso de estética e continuei trabalhando.

Ao chegar na UFC, me senti extremamente feliz somente por estar naquele ambiente, e mesmo tendo a sensação de que ainda era uma adolescente, também me sentia mais

independente e trilhando o meu próprio caminho. Porém, nas disciplinas eu não estava tão entusiasmada, pois como sempre estudei em escola pública, a minha base não era tão boa e tinha muita dificuldade em acompanhar o ritmo de estudos. Além disso, eu ainda trabalhava à noite na sorveteria, então a rotina era um pouco puxada, pois só tinha uma folga por semana.

Já no primeiro semestre, fiz amigos maravilhosos que me ajudaram durante toda a minha graduação, mas aquela rotina de trabalhar e estudar estava muito pesada para mim. Portanto, conversei com o meu pai e ele me entendeu, mas só poderia pagar minhas passagens e almoço. Logo em seguida, surgiu a oportunidade de ganhar uma bolsa remunerada universitária da Secretária de educação do Ceará chamado AVANCE, do governo estadual do Ceará, que era destinada a alunos da graduação que vieram de escola pública. Assim, saí do emprego e fiquei somente estudando.

O ano de 2019 foi maravilhoso, pois pude me dedicar somente à graduação e teria várias experiências com meus amigos, participava de atividades extracurriculares como o grupo de estudo GEIncluir, que discutia sobre a educação especial e inclusiva. Em 2020, decidi tentar a Bolsa de Iniciação Acadêmica (BIA) dada pela própria instituição, pois sabia que a minha antiga bolsa iria acabar. Quando consegui fiquei extremamente feliz, visto que iria começar a ter novas experiências, e ainda mais dentro do Núcleo Regional de Ofiologia (NUROF), que me encantou e instigou a seguir em alguma área da zoologia. Além disso, fiquei totalmente animada pois fui convidada para participar da comissão organizadora do grupo GEIncluir. Ademais, tentei vaga de monitoria voluntária na disciplina de invertebrados, pois além da zoologia, eu estava me encantando pela licenciatura, e a partir das primeiras disciplinas pedagógicas eu idealizava a licenciatura e queria começar a vivenciar de alguma forma. Entretanto, veio a pandemia e desisti de fazer a prova para as vagas de monitorias, pois queria essa experiência presencialmente.

Dessa forma, não tive tantas experiências na graduação, pois foram quatro semestres de aulas remotas e não pude vivenciar a faculdade como queria. No ano de 2021, meu pai faleceu de Covid-19, o que me deixou totalmente desmotivada com a graduação, ainda mais remotamente. Durante esse período, solicitei a renovação da BIA e, também, participei voluntariamente como monitora nas disciplinas de Instrumentalização para o Estudo da Ciência. Porém, em 2021.2 desisti da bolsa, pois não era suficiente visto que minha mãe estava desempregada por consequência da pandemia e meu pai não estava mais presente, o que me obrigou a arranjar um emprego em que ganhasse pelo menos um salário-mínimo.

Esse período foi extremamente desafiador para mim, pois já estava quase desistindo da graduação. Mesmo assim, decidi cursar a disciplina de Estágio I na esperança de reacender

minha paixão pela licenciatura. Infelizmente, essa expectativa não se concretizou, pois as escolas estavam retornando gradualmente ao ensino presencial. Os alunos não estavam tão receptivos, a estrutura era precária e as aulas não eram tão proveitosas como eu esperava.

No semestre de 2022.1, eu já estava decidida a abandonar a graduação e me dedicar apenas ao trabalho, para sustentar minha família. Foi nesse momento que minha mãe conseguiu um emprego, e eu fiquei sabendo, por meio de uma colega, sobre um programa da prefeitura de Fortaleza chamado Aprender Mais, que seleciona voluntários para dar aulas no contraturno dos alunos do Ensino Fundamental I e II para fortalecimento de suas aprendizagens.

Logo, me candidatei e consegui uma vaga como monitora de matemática em uma Escola de Ensino Fundamental I. Conseqüentemente, saí do antigo cargo de operadora de caixa em uma pizzaria e fui dar aulas de matemática para crianças. E foi nesse período que meu encanto pela licenciatura voltou, pois mesmo dando aulas de outra área eu gostava muito de estar em sala de aula e o carinho das crianças era encantador.

Assim, consegui retomar as disciplinas com maior dedicação e interesse. No entanto, ainda havia um desafio, pois era necessário cumprir 30 horas semanais na escola e eu precisava cursar o segundo Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Então decidi fazê-lo à noite, na mesma escola em que trabalhava. Já os estágios no ensino médio consegui ajustar o horário.

2.4 A escolha do tema do TCC

Durante o estágio no ensino de jovens e adultos, eu já discutia com a professora supervisora sobre um possível tema para o meu trabalho de conclusão de curso (TCC). Essa experiência foi extremamente gratificante e desafiadora para mim, além de ter uma relevância pessoal, pois minha mãe e minha irmã também estavam retomando os estudos naquele período. Isso me fez lembrar a minha infância, quando eu acompanhava minha mãe nas aulas noturnas no EJA e ajudava suas colegas, além de aprender ao mesmo tempo. Esse contexto me fez olhar para os alunos de uma forma mais empática, compreendendo suas trajetórias e valorizando suas conquistas.

Com isso, quero enfatizar o quanto essa temática sobre a Educação de Jovens e Adultos é e foi importante durante o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Ao realizar essa investigação, busquei analisar como essa experiência de estágio contribuiu para minha formação como professora de ciências e biologia.

Ao estagiar em um período noturno, com um ambiente escolar bastante diferente dos outros estágios, senti inseguranças sobre a minha prática docente, pois conforme mencionado por Arroyo (2006), a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

ainda é um desafio, pois não existem políticas específicas voltadas para a capacitação de educadores nesse contexto. Assim como explica Murça *et al* (2013) que a estrutura curricular de um curso superior de licenciatura em Ciências Biológicas deve contemplar também a EJA, pois a educação brasileira é diversificada e ao mesmo tempo singular.

Porém, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas vemos que a Educação de Jovens e Adultos não é mencionada, conforme o trecho:

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (Brasil, 2001, p. 6).

Diante da falta de embasamento teórico sobre esse público durante minha vida acadêmica, decidi buscar conhecimento na prática, pois, como afirmado por Freire (1996, p.13), "ensinar inexistente sem aprender". E com isso, durante minha formação percebi que o professor deve estar em constante formação, assim como menciona Almeida e Pimenta (2015, p.44) "o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção".

Com isso, me descobrir como professora foi um processo desafiador e instigante, visto que metade da graduação foi em período remoto, e não vivenciar diversas experiências me trouxe uma desmotivação relacionada a licenciatura. Dessa forma, busquei por esse método relatar minhas experiências nessa prática de ensino, pois foram essas vivências significativas em que refleti meu papel como futura educadora e a partir dessas análises investigar como foram as contribuições dessas vivências no estágio para a minha formação.

3. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo garantir que pessoas que não tiveram oportunidades para concluir ou acessar o ensino regular possam ter o direito de escolarização e, assim, garantir sua cidadania.

Atualmente, o artigo 37 da Lei nº 9.394 de 1996 estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino oferecida pela rede pública para pessoas a partir de 15 anos de idade que não concluíram o ensino fundamental e médio no ensino regular (BRASIL, 1996). Entretanto, nem sempre essas pessoas tiveram acesso ao ensino básico. Essa modalidade de ensino tem um longo caminho percorrido até os dias atuais.

A EJA já faz parte da nossa história desde o Brasil colônia. Com a chegada dos jesuítas para a catequização dos povos indígenas, iniciou uma educação para impor suas crenças religiosas, conforme Moura (2003) menciona,

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa (p.26).

Rafaeli (2015) cita que no período imperial surgiram as escolas noturnas para adultos e em 1824, a primeira Constituição brasileira garantia a todos os cidadãos uma educação básica gratuita. Segundo Neiva (2010), o Estado não disponibilizava recursos para o ensino básico de todos, e as autoras Scortegagna e Oliveira (2006) comentam que a garantia da educação básica não ocorreu devido à precariedade dos recursos. Isso se deve ao fato de as províncias serem responsáveis pelo fornecimento da educação básica, mas acabavam não conseguindo cumprir essa responsabilidade, ficando a cargo do governo imperial. Já no período republicano, Moura (2003) destaca que, apesar de mudanças na política, houve pouca significância na transformação do cenário educacional.

Durante o período republicano, houve um crescente reconhecimento do valor do trabalho intelectual, o que levou a discussões sobre a necessidade de ampliar a oferta de escolas. Nesse contexto, surgiram movimentos que propunham a criação de novas instituições educacionais, assim como uma abordagem mais abrangente em relação aos métodos e conteúdo do ensino (GHIRALDELLI JR, 2001).

Com a revolução industrial brasileira em 1930, a população começou a se deslocar para as cidades e com isso a necessidade de alfabetização no Brasil aumentou (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017). Somente após a década de 1930, ocorreu a mobilização para que a educação preparasse os cidadãos para suas responsabilidades. Com base na análise histórico crítica do ensino de jovens e adultos na pesquisa de Scortegagna e Oliveira (2006), é possível constatar a subvalorização da educação de adultos, em que houve uma escassez de esforços na sistematização e institucionalização de campanhas contínuas. Em 1938, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em que os seus estudos estabeleceram o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, o qual possibilitou a expansão do ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) em 1945, que apontava uma desigualdade social entre os países, surgiu uma crescente demanda pela educação de adultos, com o objetivo de combater o analfabetismo e impedir que

a nação permanecesse atrasada. Como resposta a essa necessidade, foi criada a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. E em 1947, foi estabelecido o programa SEA (Serviço de Educação de Adultos), cujo propósito era coordenar os planos anuais do ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em meados dos anos 50, Scortegagna e Oliveira (2006) comentam que surgiram duas tendências para a educação de jovens e adultos. Uma vertente Freireana, de uma educação libertadora, e outra visando a profissionalização para adultos.

A educação libertadora, defendida por Freire (1987), discute a transformação social através de uma educação questionadora, para que esses sujeitos possam se tornar agentes transformadores de sua realidade. O autor esclarece que o ensino baseado apenas na transmissão de conteúdo, leva o educador a disciplinar os educandos e a depositar seus conhecimentos, resultando no que o pensador chama de "educação bancária". Dessa forma, uma educação dialógica se torna um meio para uma prática libertadora.

Paulo Freire travou uma luta contra o analfabetismo no Brasil e teve uma grande contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, alfabetizando 300 adultos em 40 horas (SILVA & MARTINS, 2021). Na obra "Educação como prática de liberdade" Freire relata seus métodos na Educação de Jovens e Adultos no nordeste brasileiro, antes do golpe militar. Com sua metodologia, que se baseava nas vivências dos alunos, buscou desenvolver no indivíduo um conhecimento crítico acerca da realidade em que está inserido (FREIRE, 1997). E assim, na década de 1960, Freire desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da EJA, modificando o processo de ensino considerando o contexto dos educandos. Dessa forma, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que visava à propagação desses programas orientados por Paulo Freire (BRASIL, 2002).

O método de Paulo Freire foi fundamental para direcionar esse Plano Nacional de Alfabetização. Segundo Aranha (1996, apud WESCHENFELDER, 2020), a prática freireana coloca a palavra e o pensamento crítico como centrais no processo educativo. Quando o indivíduo percebe que sua prática implica em seu entendimento, ele reconhece que sua realidade será afetada de alguma maneira.

Entretanto, logo em seguida, o país sofreu um golpe militar e esse plano nacional de ensino foi interrompido. Durante esse período, foi desenvolvido o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que buscava eliminar o analfabetismo no Brasil. No entanto, o enfoque do Mobral era ensinar os sujeitos apenas a ler e escrever, sem considerar suas vivências. A respeito do MOBREAL, Bello (1993 apud NASCIMENTO, 2013)

O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos programas (BELLO,1993, p.38 *apud* NASCIMENTO, 2013).

Na LDBEN n.º 5.692/71, o ensino supletivo obteve um capítulo específico, em que estabelecia a educação suplementar para jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade certa. Até a década de 80, a expansão do movimento Mobral foi ampla e proporcionou aos recentes alfabetizados uma continuação dos estudos, pois com a adoção do ensino suplementar pelo MEC, a escolaridade foi expandida para o ensino de 1º grau (Brasil, 2002).

O projeto MOBRAL foi enfraquecendo devido ao afastamento da proposta inicial, e com o fim da ditadura militar, esse movimento foi extinto. Em 1985, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação Educar. Essa fundação teve um papel fundamental no impulsionamento da educação de qualidade para jovens e adultos, abrangendo tanto a estruturação do ensino quanto o suporte aos profissionais envolvidos. A Educar coordenou e incentivou a formação de docentes, além de produzir recursos pedagógicos para a educação de jovens e adultos, como mencionado por Haddad e Pierro (2000):

“A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (p.120)”.

Segundo Haddad e Pierro (2000), em 1990 o novo presidente da república, Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar em uma tentativa de reduzir gastos para controle das contas públicas. Segundo o autor, essa medida representou um processo de descentralização da educação básica para jovens e adultos, e com o término da Fundação Educar, a responsabilidade direta dos programas de alfabetização e pós-alfabetização não recaí mais sobre a União, e sim aos municípios.

Durante o governo de Fernando Collor, foi prometida a realização do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo substituir a

Fundação Educar. No entanto, de acordo com Haddad e Pierro (2000, p. 121), o programa "não transpôs a fronteira das intenções". Posteriormente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Essa lei reafirmou o direito à educação básica para jovens e adultos, que já era garantido no artigo 208 da Constituição de 1988, que diz 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 eles não tiveram acesso na idade própria”.

Além disso, estabeleceu a idade mínima para os exames supletivos que passavam a ser de 15 anos para ensino fundamental e 18 anos para ensino médio (BRASIL, 1996).

Com isso, essa flexibilização na organização do ensino, englobando toda a educação básica, permitiu aos alunos uma adaptação no tempo e nos métodos de aprendizagem, proporcionando uma educação mais personalizada.

Considerando esse contexto citado, podemos compreender a longa trajetória da modalidade EJA e que o estado deve promover esse direito aos cidadãos.

4. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

O método de investigação, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), é um meio pelo qual organizamos nosso pensamento e colocamos em prática a abordagem da realidade. A metodologia se articula com a teoria e a realidade empírica, ou seja, em experiências vividas.

Dessa forma, minha investigação teve como método a pesquisa qualitativa. Segundo Creswell (2007), a estratégia qualitativa tem um meio singular de analisar dados por meio de imagens e textos, usando estratégias diversas na investigação. Assim, me direcionei em uma pesquisa narrativa (auto) biográfica. Segundo Geraldi, Geraldi e Lima (2015), no método narrativo pode o pesquisador assumir o papel de sujeito e objeto de estudo, coletando dados empíricos e realizando uma escrita reflexiva sobre si ou sobre um evento.

O modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que é contextual e singular. A experiência lida com as idiosincrasias do mundo e vale para isso da força da tradição, não sendo passível de ser comprovada cientificamente pela sua própria natureza (LIMA; GERALDI E GERALDI, 2015, p. 22).

De acordo com o autor, é possível classificar os trabalhos narrativos em quatro tipos distintos. O primeiro tipo envolve a construção de sentidos por meio de narrativas que emergem das memórias dos narradores. O segundo tipo abrange narrativas biográficas ou autobiográficas que permitem reconstruir a história de um indivíduo ou de si mesmo. O terceiro tipo refere-se a narrativas motivadas por ações planejadas, com uma intenção prévia para responder a questões específicas. O último tipo de investigação narrativa surge a partir de uma experiência significativa vivenciada pelo pesquisador.

Assim, a estratégia adotada corresponde ao quarto tipo de trabalho narrativo. Esse método de pesquisa me possibilitou refletir sobre minha experiência educacional na modalidade e buscar minha identidade como professora de ciências e biologia. Diante disso, procurei, por essa estratégia, reconstruir minhas vivências a partir das observações e analisar na experiência de estágio no EJA, as contribuições para minha formação docente.

Para Gaspar *et al* (2012), o diário é um gênero autobiográfico que permite uma reflexão retrospectiva sobre sua prática docente, uma vez que são anotações feitas após o vivenciado, o que possibilita essa reflexão mais aprofundada sobre sua prática, e Cunha (1997) comenta que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados.”

Desse modo, estas análises foram realizadas a partir de registros do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por meio dos diários de observações e relatório de regência elaborados após a conclusão das atividades ministradas durante o período dos estudos.

4.1 Escolha da instituição

Como mencionado anteriormente, durante o período da pesquisa, eu trabalhava no programa Aprender Mais, da prefeitura de Fortaleza. A escola na qual eu estava atuando oferecia ensino infantil e fundamental I, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Durante uma conversa com a diretora sobre a necessidade de realizar o estágio no ensino fundamental II, ela sugeriu que eu o fizesse na EJA.

Inicialmente, senti receio em realizar um estágio no período noturno devido às questões de segurança, já que a escola não pertencia ao meu bairro e eu teria que utilizar o transporte público em horários tardios. No entanto, percebi que essa experiência poderia proporcionar uma oportunidade de aprendizado única, uma vez que, durante toda minha graduação, nunca

foram abordados debates, metodologias de ensino ou experiências relacionadas a esse público-alvo.

Assim, tomei a decisão de dedicar dois dias da semana para realizar as atividades de estágio na mesma instituição em que atuava como monitora de Matemática. Dessa maneira, busquei aprimorar minhas habilidades para me tornar uma futura professora de ciências e biologia e vivenciar de forma concreta o ambiente da EJA.

4.2 Caracterização da instituição

O estágio foi realizado de forma individual em uma escola municipal de Fortaleza localizada no bairro Canindezinho. A escola oferece Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e a modalidade EJA. O nome da escola é uma homenagem ao escritor, médico e professor Florival Alves Seraine, que faleceu em 4 de janeiro de 1999.

4.2.1 Estrutura da instituição

A escola possui um grande pátio com salas ao redor, com dois andares. As salas de baixo são das turmas de infantil, primeiro e segundo ano. Já as de cima são do 3º ao 5º durante o dia. Durante a noite as 4 salas de cima que ficam de frente a sala da direção e coordenação, são utilizadas nas turmas de EJA. A instituição possui uma biblioteca, sala de inovação, auditório, refeitório, sala de planejamento, sala dos professores, além de uma área externa em que possui um “campinho” e ao lado uma quadra equipada com cestas de basquete, com uma pequena sala ao lado. A escola possui 16 salas de aula, mas apenas 14 são utilizadas durante o dia, pois uma está com o teto caído e outra é para aulas de reforço do programa Aprender Mais. Há também uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A instituição possui 7 professores que atuam nas turmas de EJA, além de dois secretários, dois porteiros que trabalham em dias alternados, duas funcionárias responsáveis pela merenda escolar, que é servida assim que os estudantes chegam, um profissional responsável pela limpeza. No entanto, não tinha uma coordenadora designada para a EJA, sendo a diretora a responsável por essa função. Devido à pandemia de COVID-19, as salas não puderam ser climatizadas, resultando na remoção dos aparelhos de ar-condicionado. Anteriormente, apenas a sala de EJA IV contava com ar-condicionado, visando incentivar os alunos.

4.3 Organização escolar

As aulas da noite iniciavam às 18:45 e, às 18:30, era oferecida a alimentação escolar com refeições mais atrativas e nutritivas. As aulas eram divididas em dois períodos, sendo que às 20:10 os professores trocavam de turma. As aulas de ciências geralmente ocorriam por último, das 20:10 às 21:15, e apenas às quintas-feiras.

A sala de aula na qual observei e realizei as regências foi a turma de EJA IV, que correspondia às séries de oitavo e nono ano. Essa turma era a mais numerosa da escola e uma das mais heterogêneas, devido à ampla faixa etária dos alunos, que incluía adolescentes, adultos e idosos.

5. AS OBSERVAÇÕES DO ESTÁGIO

5.1 Primeiras observações

No primeiro dia de observação, comecei analisando o horário de início da refeição escolar e período de início e término das aulas. Além disso, notei que no período noturno a quantidade de funcionários é bem reduzida.

Enquanto eu esperava na sala dos professores, alguns professores que chegavam me perguntavam se eu era uma nova professora. Expliquei que estava fazendo um estágio na disciplina de ciências. Embora a espera na sala dos professores pudesse parecer um ambiente novo e me causar uma sensação de deslocamento, eu me sentia confortável em conversar com os outros professores, pois já conhecia a dinâmica da escola. Assim, aguardei para ser apresentada à professora supervisora.

Ao ser apresentada à professora, expliquei os procedimentos do estágio supervisionado e seus requisitos. Nesse momento, a docente explicou que os anos 6º e 7º correspondem à turma do EJA III e 8º e 9º ao EJA IV. Além disso, a professora mencionou que sua formação não era em química, ou física, mas sim em matemática. No entanto, na modalidade EJA, ela lecionava tanto matemática quanto ciências. Ela expressou sua satisfação ao saber que eu estaria presente nas aulas de ciências, uma vez que não possuía formação na área.

Professores que são formados em matemática e dão aula de ciências podem ser recorrentes na modalidade EJA, como visto também no trabalho de Sousa (2018) que relata essa lacuna, uma vez que a formação específica na área de atuação é fundamental para

garantir um ensino de qualidade.

Após a conversa inicial, dirigimo-nos à sala de aula da turma de EJA IV. Ao entrar na sala, percebi olhares curiosos da maioria dos estudantes voltados para mim. Em seguida, a professora me apresentou à turma como estudante de licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Ceará e informou que eu estaria realizando estágio a partir daquele dia, acompanhando as aulas de Ciências que ocorriam às quintas-feiras.

5.2 EJA IV: a turma heterogênea

A turma observada se caracterizava por uma diversificação dos estudantes. A faixa etária dos estudantes contava com alunos adolescentes, adultos e idosos. Já o gênero, notava-se uma maior quantidade de alunos homens, mas a diferença era pouca em relação às mulheres. Essa turma era a mais numerosa das quatro turmas da EJA, em torno de quase 35 alunos, em comparação às outras turmas que só contava com mais ou menos 20 alunos, além de uma baixa frequência nas aulas.

Na EJA estão presentes os estudantes analfabetos, analfabetos funcionais, os jovens que se encontram fora de faixa e os jovens que buscam uma escolarização, formando um público complexo e com necessidades diversas de aprendizagem (LEITE, 2013). Dessa forma, observei que parte dos alunos adolescentes se caracterizavam por estudantes que foram transferidos de outras escolas por indisciplina. Já os adultos e idosos, eram os estudantes que não conseguiram concluir na idade certa ou tiveram que optar por estudar a noite para trabalhar durante o dia.

Havia também mulheres que já eram mães e precisam estudar à noite, pois era o único horário em que podiam deixar seus filhos com terceiros para poderem estudar. No terceiro dia de observação, a professora supervisora perguntou a uma aluna o motivo da ausência de sua colega, e a aluna mencionou que sua amiga não pôde comparecer à escola naquele dia, pois não tinha com quem deixar seu filho. De acordo com Eiterer *et al.* (2014), essas mulheres enfrentam múltiplas responsabilidades, o que acarreta uma sobrecarga nas atividades de trabalho, estudo e maternidade. E na investigação de Alves (2012) múltiplos problemas individuais dos estudantes de EJA podem causar a baixa frequência escolar.

Ao me apresentar para turma nos primeiros dias de observações das aulas de ciências, mencionei que também trabalhava durante o dia naquela instituição como monitora do

programa Aprender Mais. E a partir disso, as estudantes começaram a comentar que tinham filhos e irmãos que estudavam durante o dia, e uma das estudantes mencionou o nome da sua irmã que reconheci ser uma das minhas alunas do programa.

Nesse momento, percebi o quanto eu poderia obter aprendizagens diferentes, pois ao ensinar no fundamental I, ao mesmo tempo que estagiava no EJA, poderia me proporcionar comparações e partir disso reflexões críticas da prática docente.

5.3 As aulas de ciências

Nas primeiras semanas do estágio, acompanhei as aulas de Ciências das turmas de EJA III e IV. Ao entrar na sala, notei que a professora supervisora é receptiva e afetiva com os alunos, sempre preocupada com eles e buscando informações dos presentes sobre a ausência de outros colegas.

Durante a aula, a professora sempre buscava uma escuta dos educandos, com objetivo de deixar a aula mais dinâmica. Segundo Freire (1996), essa prática é importante para o processo de ensino e o autor esclarece que, ao escutar, o professor deve estar sempre aberto à fala do outro, o que fortalece nossa habilidade em compreender melhor as ideias discutidas. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que “A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar”. Desse modo, essa escuta genuína abre espaços para compreender diferentes perspectivas.

Para LIBÂNEO (1994, p.250):

“O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos.”

Essa interação professor-aluno torna as aulas mais dinâmicas e, com isso, pude observar o quanto os alunos mostraram respeito e se sentiram livres para dialogar durante as aulas de ciências. Esse processo, ao longo das aulas, contribuiu para um ambiente de sala de aula mais agradável e acolhedor para os estudantes, tornando-a mais receptiva e valorizando ainda mais o momento de aprendizagem.

Essa relação de afetividade se faz necessária, pois possibilita ao momento de

aprendizagem um diferencial na prática docente, uma vez que os alunos da EJA precisam de uma maior motivação para se manterem assíduos no ambiente escolar, e com isso, promover momentos mais representativos ao processo de aprendizagem. Libâneo (1994), esclarece que essa interatividade é incorporada à prática organizacional do exercício de docência.

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente. (LIBÂNEO, 1994, p.249)

De acordo com Kochhann e Rocha (2015), Piaget enfatiza a estreita articulação entre cognição e afetividade, pois a afetividade desempenha um papel fundamental no impulsionamento do processo de aprendizagem.

No que diz respeito às ferramentas pedagógicas, a professora utilizava exclusivamente o livro didático, que é uma coleção abrangendo várias disciplinas em um único livro. Durante a aula, enquanto folheava o livro, pude perceber que ele apresenta um bom contexto para o conteúdo, mas ainda inclui músicas e textos com os quais os alunos não estão familiarizados.

Este livro traz perspectivas interdisciplinares, buscando sempre relacionar o conteúdo com outros componentes curriculares (BRASIL, 2014). Além disso, a obra traz várias músicas com críticas sociais e contextualização do conteúdo. No entanto, ao perguntar aos alunos se eles conheciam essas músicas, eles responderam negativamente.

Ao abordar o conteúdo relacionado às críticas sociais citadas nas músicas e textos, a professora conseguiu desenvolver com sucesso os temas propostos. Dessa forma, pude notar ao longo das aulas que mesmo ao trabalhar com diversos outros conteúdos, a professora possuía uma boa habilidade de ensino em transpor os temas abordados. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 89), menciona “o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação do conhecimento.” Conforme citado pelo autor, o ato de ensinar é o momento em que o professor converte o novo conteúdo em avanços relevantes, permitindo que os alunos realizem uma assimilação ativa. Dessa maneira, a professora supervisora permitiu que os estudantes pudessem construir seus próprios conhecimentos de forma autônoma.

5.4 Os planejamentos

A escola possuía uma sala específica para planejamentos, mas à noite ocorriam na sala dos

professores. Era uma sala grande com uma mesa no centro, armários para os professores, banheiros femininos e masculinos, algumas poltronas, geladeira e micro-ondas.

No primeiro dia de planejamento, a professora me explicou como se dava o processo e como a gestão o “cobrava”. A docente tinha que elaborar dentro de uma folha padrão estabelecida pela gestão, que contém elementos como tema da aula, conteúdo e métodos de avaliação. Em diálogo com a professora supervisora, foi enfatizado bastante as habilidades socioemocionais, pois ela acreditava que adotar uma aula mais “amigável” fazia com que os alunos tivessem uma maior presença durante as aulas de ciências.

Ao questionar a educadora sobre quais seriam as competências e habilidades necessárias para aquele público, ela me explicou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não menciona diretrizes específicas para o ensino de Jovens e Adultos, abordando apenas o ensino infantil, fundamental e médio. Portanto, as competências socioemocionais estabelecidas pela BNCC são direcionadas a crianças e adolescentes, porém os adultos possuem demandas diferentes. Em relação a isso, Dourado *et al.* (2021) destacam que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sofreu um retrocesso na história, resultando em uma falta de reconhecimento na BNCC.

Diante disso, comecei a buscar a orientação da professora para qual conteúdo abordar e quais métodos desenvolver dentro de sala de aula. Assim, ela me mostrou o livro apresentando quais conteúdos abordados mais próximos da minha área. Dessa forma, já fomos discutindo juntas como poderíamos abordar os temas propostos pelo livro.

O planejamento é essencial para a organização das atividades educacionais, e os planos de aula desempenham um papel crucial ao permitir que os professores estabeleçam seus conteúdos, objetivos e métodos. De acordo com Libâneo (1994), o planejamento é uma atividade de reflexão que nos faz conscientes das nossas ações pedagógicas, levando em consideração as situações sociais presentes no ambiente educacional, e assim, tem a função de orientar a prática docente.

Portanto, dedicar um momento de planejamento na escola é de suma importância para desenvolver a prática docente. Assim, em um dos dois dias da semana em que eu permaneci na escola, dediquei esse tempo para dialogar com a professora sobre o planejamento das aulas que eu iria reger, preparando assim os planos de aula.

6. A PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS

No presente tópico, discuto o processo das minhas regências, contemplando tanto os erros quanto os acertos que desempenharam um papel importante na minha formação.

6.1 A escolha do tema das aulas ministradas pela futura docente

Como já mencionado anteriormente, a BNCC não contempla a modalidade EJA, no entanto há uma proposta curricular para a educação de jovens e adultos. Nesse documento, são propostos diversas capacidades que se espera desenvolver com os estudantes do EJA, sendo uma delas :

“Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 2002, p. 116)

Com isso, em conversa com a supervisora, busquei também no livro ideias de quais temas eu poderia trabalhar. A biodiversidade brasileira era um dos assuntos dos capítulos na parte de ciências. Desse modo, a docente me disse para ficar à vontade na escolha do tema para a regência. Apesar da BNCC não contemplar o EJA, busquei habilidades e competências na BNCC na seção de ensino fundamental II, que mencionaram a importância da preservação da biodiversidade de acordo com o ensino fundamental.

Além disso, busquei com esse assunto tentar fazer com que os alunos pudessem ter um novo olhar sobre o ambiente em que vivem, reconhecendo suas diversidades e entender que eles também fazem parte do meio ambiente. Nesse sentido, Freire (1996, p. 38) diz que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Dessa forma, tratar a importância da biodiversidade, principalmente brasileira, pode trazer aos alunos novas perspectivas sobre o meio ambiente e como a não preservação e conservação podem nos afetar de maneiras diretas e indiretas.

Após a escolha, senti uma certa dificuldade em como conduzir o assunto. Com isso, busquei orientação da professora supervisora de como trabalhar esse tema com o público de jovens e adultos. Ela me orientou a buscar assuntos relacionados com a realidade deles, então discuti com a docente sobre trazer aulas teóricas e práticas a respeito da importância da preservação e conservação da biodiversidade para alimentação e doenças.

Ao longo dos planejamentos, fui articulando com a professora quais metodologias usar e quantas aulas necessárias para o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, ela enfatizou a proposição de aulas mais práticas, para que as aulas de ciências saíssem do “tradicional”, pois suas aulas baseavam-se somente no livro, com a explicação do conteúdo e logo após uma atividade também tirada do livro didático. Segundo Merazzi e Oaigen (2007) práticas como estratégia pedagógica no ensino de ciências são uma boa ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Freire (1996) também ressalta a importância de não se limitar à teoria, mas sim utilizar a teoria como base para aplicar o conhecimento na prática. Portanto, decidir ministrar aulas tanto teóricas como aulas práticas sobre o tema, buscando correlacioná-las com as vivências dos estudantes

6.2 Execução da regência

Inicialmente, decidi introduzir o tema aos alunos por meio de uma exposição do assunto, utilizando o quadro e um pincel. Durante a aula, questionei os alunos se eles conheciam o significado de biodiversidade. Para minha surpresa, recebi apenas o silêncio da sala por cerca de dois minutos, e apenas um aluno balançou a cabeça assistindo negativamente como resposta. Nessa primeira aula, senti bastante nervosismo, pois esperava que os alunos estivessem agitados, mas percebi o contrário. Todos estavam calmos e silenciosos.

Esse comportamento pode ter sido devido ao distanciamento com o termo “biodiversidade”, pois era uma palavra estranha e nova para eles. Além do fato de eu ser uma "nova" pessoa ministrando o conteúdo e também por não estar usando o livro, direcionando toda a atenção deles para o quadro.

Ao finalizar a primeira aula, destaquei a importância do tema e apresentei informações sobre as unidades de conservação e preservação, citando como exemplos locais como o Parque do Cocó e o rio Maranguapinho, que estão próximos da região. Foi interessante observar a reação dos alunos ao mencionar o rio Maranguapinho, que fica próximo à escola, e muitos deles lembraram. O objetivo foi despertar a curiosidade dos estudantes em relação às questões ambientais e como elas impactam suas realidades.

Com base nas obras de Freire (1997), que enfatizam a importância de uma educação crítica e transformadora, meu objetivo era estabelecer uma conexão significativa entre o conteúdo e a realidade dos alunos. Para isso, busquei promover debates sobre as unidades de

conservação, explorando como essas questões poderiam impactar suas vidas. Foi relevante considerar que, de acordo com Lemos (2001), o Ceará apresenta um índice de declínio de 76,17%. Portanto, busquei ressaltar a importância de estudar sobre esse tema no ambiente escolar, conscientizando os estudantes sobre a importância da preservação ambiental.

Diante disso, notei que alguns conseguiram acompanhar o assunto, mas ainda muitos em silêncio e tímidos. Na visão de Freire (1996) o silêncio no ambiente de comunicação é fundamental tanto para quem escuta quanto para quem fala, pois permite que o sujeito se torne ativo ouvindo atentamente, buscando compreender a fala do outro. Ao mesmo tempo, para quem fala é fundamental ouvir as dúvidas e indagações de quem escutou.

No entanto, esperava que nesse momento os alunos pudessem falar mais para que eu pudesse conduzir o conteúdo de acordo com suas falas e vivências. Queria propor uma aula mais imersiva, respeitando suas opiniões e experiências.

Com isso, pude aprender que nem sempre as aulas que planejamos com mais diálogo, vai ser adequada para o momento, já que era a minha primeira vez ministrando uma aula naquela turma e talvez os alunos ainda não se sentiam à vontade.

Além disso, os alunos da EJA, pois podem estar desmotivados por diversas razões e assim, não se engajarem tanto na discussão sobre o assunto, seja pelos termos usados ou por não associarem a importância do tema em suas vivências.

Após essa aula, propus assistirmos o vídeo “O Brasil tem a maior biodiversidade do planeta” que se trata de uma reportagem da TV Brasil disponível no YouTube. Trouxe o vídeo com o objetivo de discutir e conceituar melhor os termos utilizados durante a aula expositiva. Assim, levei os estudantes até o auditório, que estava adequadamente equipado.

Ao propor o vídeo fiquei receosa de os alunos não prestarem atenção ou achar a aula “chata”, porém a professora supervisora me disse que eles iriam gostar por ter aulas mais visuais, assim como a diretora também me elogiou por sair da rotina. Nesse sentido, Santos e Silva (2011) enfatizam que o lúdico é uma ótima estratégia pedagógica para manter a atenção dos alunos, despertando suas curiosidades e assim, facilitando sua compreensão.

Dessa maneira, pretendia despertar nos alunos a curiosidade para questões ambientais, a fim de que compreendessem a relação das mudanças ambientais e a ação humana. Observei

que os alunos conseguiram se manter atentos ao longo do documentário, e mesmo depois da aula alguns estudantes vieram até mim relatar seus conhecimentos e me fazer perguntas.

Diante disso, ao dar total atenção aos relatos e dúvidas dos estudantes, pude compreender o que Freire (1996) defende ao reconhecer que os alunos também têm algo a ensinar, e assim aprendemos também com os alunos.

“(.)claro que preciso ter certeza de que tenho algum conhecimento, de que sei alguma coisa. Se não sei, não posso ser um professor. Mas, o que tenho que saber é que, apesar de que, possivelmente, saiba mais do que os alunos que vêm trabalhar comigo, eles também são capazes de saber, e eles já sabem também muitas coisas quando nos reunimos na sala de aula.” (Freire, 1996, p. 109)

Na semana seguinte, planejei juntamente com a professora um assunto de relevância para eles e procurei relacionar com os assuntos abordados na aula passada. Assim, a professora comentou sobre o elevado número de casos de doenças relacionadas ao mosquito *Aedes aegypti*, e já que estávamos em período chuvoso, era comum esse aumento. Desse modo, além de uma aula expositiva, também preparamos uma atividade impressa que buscamos como forma de entender o que eles absorveram após a aula.

No decorrer da aula, adotei o mesmo método, com perguntas direcionadas aos estudantes e, durante a conversa sobre o inseto, dessa vez muitos colaboraram e relataram suas vivências. Nesses momentos, me sentia um pouco mais aliviada em relação a aula anterior, pois pude perceber que os estudantes se sentiram mais à vontade em dialogar e discutir sobre o tema. Com isso, percebi que além do momento adequado para a metodologia, o tema da aula também é um ponto primordial para o engajamento dos alunos.

Segundo o autor Gircoreano (2008), o professor deve reconhecer que não é o fornecedor de informações, mas sim que está em constante aprendizado, pois enquanto ensina também aprende. Nesse sentido, ressalto que momentos de discussão ao longo das aulas tiveram um grande papel no meu aprendizado como docente, uma vez que ao aprender com as experiências das aulas anteriores, busquei melhorar a condução do assunto a cada aula.

Após a aula expositiva e dialogada, foram aplicadas atividades com questões relacionadas ao conteúdo. Ao analisar as respostas dos alunos, observei que muitos ainda confundem o vírus responsável pelas doenças com o mosquito transmissor, o *Aedes aegypti*. Isso pode ter ocorrido devido ao uso de uma linguagem acadêmica, utilizando palavras

desconhecidas por eles, o que criou uma distância entre os conceitos e os problemas apresentados. Nesse sentido, Freire (1987) destaca que o uso de conceitos desvinculados do contexto concreto cria um problema pedagógico, uma vez que os trabalhadores possuem uma linguagem mais direta e próxima da realidade em que vivem. Por exemplo, muitos alunos não conheciam o termo “biodiversidade”, mas tinham um conhecimento sobre os problemas ambientais.

Assim, tentei explicar novamente com outros termos mais básicos. Já em relação ao aumento de casos de doenças relacionadas ao *Aedes aegypti*, conseguiram relacionar com as aulas sobre a biodiversidade. Ademais, os alunos trouxeram diversas experiências do seu cotidiano, o que acrescentou bastante à aula, modificando também seus conhecimentos. Ressaltando o que Freire (1996) esclarece, esse momento de escuta crítica deve ser respeitoso e atencioso, pois a partir disso pode se desenvolver um diálogo construtivo e significativo, evitando uma postura impositiva que limita a comunicação.

Dessa maneira, pude entender que esses momentos de escuta dos estudantes durante as aulas são de suma importância para criar um espaço valioso de aprendizagem, tanto do aluno quanto da futura professora, pois esse diálogo genuíno leva em consideração suas perspectivas sobre o momento de aprendizagem.

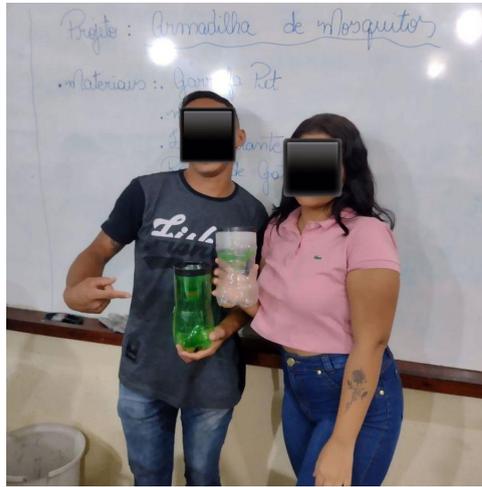
Na semana seguinte, foi proposta a aula de montagem dos jardins verticais, para que pudessem relacionar as diferentes formas de vida presentes no processo de crescimento das plantas (Figuras 1). Além disso, foi proposto também uma montagem de armadilha para mosquito feita a partir de garrafas pet, conceituando a relação das condições ambientais com os surtos de doenças vinculadas ao *Aedes aegypti*, como uma forma de sugestão para capturar o mosquito (Figura 2). Desse modo, juntamente com a professora regente, fui auxiliando os estudantes durante a preparação dos vasos e armadilhas (Figura 3).

Figuras 1 - Produção do Jardim vertical



Fonte: Arquivos da autora

Figura 2 - Produção da armadilha de mosquito



Fonte: Arquivos do autor

Figura 3 - Produção dos vasos e armadilha de mosquitos



Durante esse processo, tive anseios e motivações, visto que essas aulas me trouxeram uma gama de percepções sobre a prática docente. Ao propor aulas mais práticas, fiquei receosa que os alunos ainda estivessem tímidos e desmotivados a participar. Entretanto, notei uma grande participação da maioria, que ainda se empenhou a trazer os materiais solicitados para confecção do jardim e da armadilha de mosquito.

Esse engajamento dos alunos me trouxe uma reflexão sobre a estratégia pedagógica adotada, uma vez que ao propor uma montagem de jardim vertical, a partir de sementes e mudas escolhidas pelos alunos, e armadilha de mosquito com material que os próprios trouxeram de casa, foram instigadas aos estudantes as questões ambientais e como se relacionam com sua realidade. Ao notar essa interação, me senti mais motivada para dar continuidade às aulas, mesmo com um episódio de um aluno sendo retirado de sala por indisciplina pela professora supervisora.

Esse momento me deixou muito tensa, visto que foi logo no início da aula enquanto se dava a orientação para as práticas. Esperava que os alunos ficassem mais tímidos devido ao fato acontecido, porém eles não se incomodaram com a situação e ficaram ainda mais à vontade em relação a aulas anteriores, questionando e participando ativamente da prática.

Dessa forma, compreendi que ao longo das aulas podem surgir adversidades, e como professora, é necessário saber lidar com essas situações. Eu não estava ciente das circunstâncias que levaram ao comportamento indisciplinado do aluno, ao contrário da professora supervisora que tinha um conhecimento mais aprofundado sobre a situação. Além disso, ela estava mais familiarizada com a realidade dos alunos, pois ministrava aulas para eles quase todos os dias.

Na aula seguinte à prática, conduzi um momento de síntese dos temas discutidos ao longo das regências. Propus a criação de um mapa mental coletivo na lousa, em que os alunos se organizaram em grupos para responder às perguntas feitas por mim e pela professora regente. Nesse momento, tentei estabelecer conexões entre os temas abordados na prática e a teoria discutida (Figura 5).

Figura 4 - Elaboração do mapa mental coletivo



Fonte: Arquivo do autor

Durante esse momento, percebi que alguns alunos optaram por não participar da elaboração do mapa mental, ficando dispersos ou mexendo no celular. No entanto, a maioria se empenhou em desenvolver a proposta, dando destaque a cada pergunta atribuída ao grupo. Foi notável que, nessa última aula, já me sentia completamente à vontade com os estudantes, e eles também estavam à vontade comigo.

Ao final da atividade, tentei buscar um feedback dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades e dos temas abordados. Ademais, perguntei sobre a minha prática de regência, e se eles conseguiram entender um pouco mais do conteúdo. Muitos me responderam positivamente e retomaram muitos tópicos abordados no documentário apresentado na primeira aula.

Essas situações também foram oportunidades de aprendizado para mim, uma vez que, como futura professora, enfrentarei um público diverso, com suas particularidades, não apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também em todos os níveis do ensino fundamental e médio.

6.3 Docência com dois públicos diferentes

Neste tópico quero relacionar o período de estágio com o trabalho de monitoria em Matemática para crianças. Apesar da prática docente com alunos do ensino fundamental I ter contribuído para minha formação, não é o foco do presente trabalho relatar cada momento significativo nas vivências de monitora do programa Aprender Mais, mas sim relacionar esse trabalho voluntário com a prática docente de estágio no EJA.

Enquanto mediadora da aprendizagem, observei que muitas vezes o próprio aluno não

percebe que está construindo seu conhecimento por meio de novas descobertas, à medida que o educador desempenha o papel de mediador nesse processo.

Ademais, notei que as crianças eram mais receptivas nas aulas de reforço, procurando aprender mais sobre o conteúdo. Já com o público EJA, alguns alunos tiveram um desinteresse durante as aulas. Porém, considero normal, visto que são alunos que vinham de jornadas de trabalho exaustivas e o conteúdo apresentado pode não ter chamado a atenção.

Uma coisa em comum que percebi nos dois públicos é que existem crianças ainda não alfabetizadas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, como também me deparei com alguns estudantes do EJA IV que ainda possuíam dificuldades na leitura e escrita. Dessa forma, sentia dificuldade em propor aulas diversas para os dois públicos, já que não tenho a habilidade de alfabetizar, ainda mais que não esperava que na turma do EJA ainda tivessem alunos não alfabetizados. Além de considerar o contexto dos alunos que vieram de um ensino remoto e que tiveram prejuízos no cenário pandêmico.

Embora durante as observações das aulas de Ciências da EJA, eu tenha notado que os estudantes adotaram uma postura passiva de conhecimento em algumas aulas, ainda assim é um sujeito com amplas escolhas. Como Almeida e Pimenta (2015) mencionam, o adulto quer saber o porquê de estar estudando certo conteúdo, pois já é um ser com múltiplas leituras sobre o mundo e possui poder de decisão. Já na prática como monitora no Ensino Fundamental I, as crianças adotavam uma postura bem mais passiva, pois não tinham tantas experiências de vida.

Notei que me sentia reconhecida pelas crianças como um sujeito que participou na trajetória de aprendizagem delas, quando, por exemplo, após uma prova de matemática, uma aluna me disse: *“Tia, consegui fazer a questão sobre divisão como você me ensinou”*. Esses retornos me fizeram comparar com as últimas aulas da regência, onde perguntei o que eles achavam sobre as aulas e conteúdos aprendidos. Muitos me deram uma resposta positiva, e esclareceram que entenderam um pouco mais sobre as questões ambientais abordadas.

Tanto no exercício docente voluntário, como no contexto da prática de estágio, observei que os educandos sentiam falta dessas metodologias mais lúdicas em sala de aula, e atribuíam a aquele estagiário/monitor, aulas “diferentes” e atrativas. Esses retornos dos estudantes me faziam sentir grande satisfação ao exercer a docência, que mesmo com seus desafios, contribuiu para minha formação a cada prática pedagógica.

Ressalto que os professores regentes dos alunos tinham cobranças que eu não tinha, pois precisavam cumprir cronogramas, planejamentos de outras escolas, elaborar avaliações de diversas turmas, cumprir uma carga horária bem maior que a minha e ainda lidar com diferentes cobranças da gestão escolar.

Siqueira e Guidotti (2017), mencionam que ser professor não é um trabalho simples e exige correr o risco de errar, procurando melhorias para sua turma. Aliado a isso, esses ensinamentos aprendidos durante o estágio e a monitoria, me fizeram deparar com alunos ainda com dificuldades de aprendizagem, e ter que trabalhar com metodologias mais básicas e de fácil compreensão, fazendo pesquisas sobre os assuntos a partir do contexto vivenciado.

6.4 Quais foram as contribuições da prática docente para a minha formação?

Durante as primeiras disciplinas pedagógicas da minha formação, idealizava que poderia conseguir transformar a vida de todos os meus futuros alunos, e conseqüentemente, iria fazer a diferença no mundo. Porém, somente após relatar essa experiência pude perceber que isso não está ao meu alcance, como Freire (1987) esclarece, que o educador pode não mudar o mundo apenas com ações em sala de aula, mas precisa reconhecer que a sua ação pedagógica pode contribuir de alguma forma para os alunos, assim como para o seu aprendizado enquanto docente.

Soek et al (2022) atribuem que as histórias individuais refletem as influências e características dos ambientes sociais e históricos em que ocorreram. Diante disso, naquele ambiente e momento em que eu estava inserida, pude designar uma nova perspectiva da licenciatura, pois foi um ambiente altamente desafiador, visto que a diversidade do público e as questões sociais e individuais me permitiram vincular às práticas pedagógicas uma experiência valiosa para meu processo formativo.

Dessa forma, ao realizar uma pesquisa narrativa (auto)biográfica baseada em uma experiência significativa, pude enriquecer minha formação e estabelecer conexões com outros relatos sobre a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), como nos estudos de Sousa (2018) que relata sua experiência de observação e regência na modalidade EJA, e Silva (2019) que propõe um relato a partir das suas experiências e nas perspectivas de outros estagiários que fizeram a prática docente na modalidade EJA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II na modalidade EJA me fez ampliar o conhecimento acerca do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que pude compreender que posso lidar com uma diversidade de realidades presente em cada aluno e que nem sempre a minha forma de ensinar vai ser uma contribuição significativa para todos.

Aliado a isso, percebo que a formação dos professores deve ser contínua, uma vez que novas experiências moldam o processo de ensino e aprendizagem, convívio escolar e diálogos com colegas de profissão, proporcionando uma nova perspectiva sobre diversos assuntos e exercício docente. Além disso, percebi a importância de utilizar metodologias que envolvem aulas mais práticas por tornarem o aprendizado mais significativo para os alunos.

Destaco também a importância de considerar a modalidade EJA na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, bem como nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, permitindo aos futuros professores uma melhor preparação para o exercício da docência.

Assim, concluo que, a partir do relato narrativo dessa experiência na EJA, foi de grande importância para minha formação, tornando-me uma professora comprometida em compreender a realidade dos meus alunos. Buscando realizar pesquisas e estudos contínuos, visando diversificar e contextualizar os temas abordados tanto no ensino regular quanto na modalidade EJA.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Karine da Cruz. **Frequência/infrequência na EJA: por que isso acontece?**. 2012. 47 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Licenciatura., [S. l.], 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67843/000873935.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 16 jun. 2023.

ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Educacional Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas**. Parecer nº. 1. 301/2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf . Acesso em: 18 maio 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFERN, 2014c

CARVALHO, P.M.A. **A influência das mudanças da legislação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado**. *Ciência & Educação*, v.7, p.113-122, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2016.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T. .; MORAIS, C. B. de O.; BASTOS , M. de F. S. A. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8489. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 5 jun. 2023.

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 161–180, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p161. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p161>. Acesso em: 31 maio 2023.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASPAR, M. M.G.; PAREIRA, F.; PASSEGGI, M. C. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento**. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS**, 5, 2012, Rio Grande do Sul. Anais... Rio Grande do Sul, 2012. p. 01-09

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIRCOREANO, José Paulo. **Uma caracterização do diálogo significativo na sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/T.48.2008.tde-07012009-112316. Acesso em: 2023-06-17.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2023.

KOCHHANN, Andréa; DA SILVA ROCHA, Vanessa Amélia. A Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. **SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX)**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567> . Acesso em: 02 jun 2023

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Editora CRV, 2013.

LEMONS, J.J.S. Níveis de degradação no Nordeste Brasileiro. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v.32, n. 3, p. 406-429, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, MEC de C.; GERALDI, CMG; GERALDI, JW. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação Em Revista, [SI], v. 31, n. 1, pág. 17–44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280> . Acesso em: 26 maio 2023

MERAZZI, Denise Westphal; OAIGEN, Edson Roberto. Atividades práticas do cotidiano e o ensino de ciências na EJA: a percepção de educandos e docentes. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 3, p. 1-18, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MURÇA, Jenyffer Soares Estival et al. As licenciaturas em Ciências Biológicas no estado de Goiás—“silêncios” que perpassam o perfil profissional do professor para educação de jovens adultos (eja). **Comunicação Oral—Física, Química, Biologia e Ciências**, 2013.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

NEIVA, D.A.A. **Letramento Literário e os Sujeitos da EJA: práticas, eventos e significados atribuídos**. 168f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós- Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

RAFAELI, Rosângela Aparecida Soares Tristão. **Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais, com uma breve abordagem sobre Tecnologia Educacional**. **Repositório de artigos do Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, v. 31, 2015.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: uma análise histórico-crítica**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov 2006. Disponível em:

<http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Paz e Terra, 1987.

SILVA, F. J. A.; MARTINS, T. M. **Paulo Freire e sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade**. Sede de Ler, v. 9, n. 1, p. 21-27, 9 nov. 2021.

SILVA, Leticia Paixão de Vargas. **As contribuições do estágio supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários**. 2019.

SIQUEIRA, Antonio Rodolfo de; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SOUSA, Emilly Teixeira de. **O olhar sobre o ensino da modalidade EJA: onde fica a disciplina ciências?** 2018. 81 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69015> . Acesso em: 12 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WESCHENFELDER, Gelson (org.). **EJA: desafios e conquistas: um panorama da educação de jovens e adultos em Novo Hamburgo**. Porto Alegre: Pacartes, 2016. 72 p