

Concepção de Educação de Jovens e Adultos por Licenciandos em Ciências Naturais: uma experiência na disciplina de estágio supervisionado

Conception of youth and adult education by natural science graduates: an experientes in the supervised internship discipline

Franco de Salles Porto

Universidade de Brasília
franco@unb.br

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

Universidade de Brasília
bizerril@unb.br

Resumo

Este estudo faz parte de um projeto mais amplo de pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar possíveis lacunas que os cursos de formação de professores de Ciências Naturais apresentam no que tange a atuação dos egressos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação se caracteriza pela abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos um questionário, aplicado à 17 estagiários ao final da disciplina Estágio Supervisionado. Os resultados da pesquisa sinalizam fragilidades do curso na articulação entre formação teórica e prática dos estudantes, confirmando a necessidade de diálogo maior entre as disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado. Foi constatado que os estudantes carecem de conceitos mais sistematizados sobre a realidade da EJA para mediação do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos com qualidade para esta modalidade.

Palavras chave: Licenciatura em ciências naturais, educação de jovens e adultos, estágio supervisionado, formação de professores de ciências.

Abstract

This study is part of a broader doctoral research project, which purpose was to investigate possible gaps that natural science teacher training courses have regarding the performance of students in Youth and Adult Education (EJA). The investigation is characterized by the qualitative approach, using a questionnaire as an instrument, applied to 17 interns at the end of the supervised internship discipline. The results of the research indicate weaknesses in the courses when it comes to articulation between theoretical and practical training of students, evidencing the need for greater dialogue between the pedagogical disciplines and the supervised internship. It was found that students lack more systematic concepts about the reality of EJA to mediate the teaching and learning process of scientific knowledge with quality for this modality.

Key words: Natural Sciences degree, youth and adult education, supervised internship, natural science teacher training.

Introdução:

Diversas pesquisas apontam que a maior parte dos desafios enfrentados atualmente pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), como altos índices de reprovação e de evasão, falta de interesse, baixo nível de aprendizagem e de estima dos estudantes, tem como um dos principais motivos o mau preparo dos professores (PORCARO, 2011; MORETTO, 2016).

Quanto ao ensino de ciências, Jesus e Nardi (2016), assim como Bär et.al. (2017), evidenciam que em várias regiões brasileiras, recém-graduados dos cursos de Licenciaturas em Ciências Naturais, Física, Química e Biologia, estão assumindo turmas da EJA com diversas limitações.

Esses estudos revelam que os professores iniciantes desconhecem as particularidades próprias dos sujeitos que compõem esta modalidade, por não terem tido contato com práticas e estratégias de ensino que possam ser empregadas durante as aulas de maneira adequada. A consequência “é que ao adentrar em salas da EJA, muitos professores tem dificuldades para dialogar com seus alunos, entrando em conflito com as concepções prévias destes, o tempo disponível e as especificidades da modalidade.” (BÄR et.al., 2017, p.95).

Considerando o exposto, buscou-se neste trabalho responder a seguinte questão: quais fatores têm limitado o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com a EJA dos estagiários em um curso de Licenciatura em Ciências Naturais?

Como objetivo principal pretende-se identificar as possíveis lacunas que certo curso de Licenciatura em Ciências Naturais tem deixado na formação de alunos desta graduação durante a prática de Estágio Supervisionado 3 (ESEC3).

A disciplina de ESEC3 tem como finalidade acompanhar os licenciandos nas escolas que atendem modalidades diferenciadas da Educação Básica, tais como, Educação do Campo, Indígena, Tempo Integral, Assentamentos e, em especial a EJA, foco deste trabalho. No entanto, cabe ao estudante a livre decisão em selecionar e inserir-se em escola que atenda pelo menos uma dessas modalidades.

Entendemos que esta investigação pode proporcionar aportes aos docentes das licenciaturas que se relacionam com a questão, tendo em vista que são poucas pesquisas que tratam da EJA no campo da formação inicial de professores de Ciências (VENTURA e BOMFIM, 2017).

O ensino de ciências e a Educação de Jovens e Adultos

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de ciências, dirigidos especificamente à EJA – PCNEJA (BRASIL, 2002), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), aprender Ciências da Natureza no Ensino Fundamental da Educação Básica deve ir muito além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Tais documentos explicitam que o ensino de ciências também tem o dever de contribuir para que os alunos compreendam a natureza, o mundo em que vivem, e que busquem incorporar os conteúdos científicos abordados ao contexto da realidade de cada sujeito. Acrescentam, ainda, a relevância de se considerar o universo cultural, político e social diferenciado dos indivíduos que se integram à EJA no processo de ensino-aprendizagem das Ciências.

Deste modo, na EJA o ensino de ciências assume outro significado, tendo em vista o público

a que se dirige, cujas experiências de vida diferem do adolescente e trazem um conjunto de saberes que podem e devem ser (res)significados no espaço escolar (ARROYO, 2006).

Conforme Gadotti e Romão (2011), é necessário que durante a formação inicial os licenciandos compreendam principalmente as particularidades que esta modalidade exige, pois na maioria das vezes, são homens e mulheres trabalhadores, pobres, negros, pais de família que deixaram o âmbito escolar muito cedo, realidade que não pode ser descartada, mas aproveitada em todo processo de planejamento de ensino.

Embora os conteúdos estruturantes das Ciências designados aos jovens e adultos sejam os mesmos adotados no ensino regular, baseado nos mesmos objetivos gerais do ensino voltado para crianças e adolescentes, seu tratamento requer do professor da EJA encaminhamento metodológico, planejamentos, linguagens e práticas diferenciadas. Práticas estas que não são comumente observadas nos educadores das escolas pois, durante a graduação, por vezes a EJA sequer é mencionada nos currículos de formação, como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (VENTURA e BOMFIM, 2017).

Conforme Freire (2009), associar os conteúdos do currículo escolar aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos educandos e ao mundo do trabalho, durante o processo de ensino e aprendizagem, torna mais fácil a sua apreensão, favorecendo o diálogo e promovendo a transformação do seu mundo e a si mesmo com perspectivas de emancipação dos sujeitos.

Logo, no contexto da EJA, para que o professor em formação alcance a prática de um ensino de ciências contextualizado à realidade do adulto, necessita, primeiramente, conhecer as peculiaridades da área, dos sujeitos, seus modos de vida e o porquê de retornarem à escola. A partir disso, terá condições de planejar atividades pedagógicas mais específicas e condizentes, auxiliando os estudantes a exercerem de forma mais ampla a sua cidadania para viver numa sociedade em constante mudança.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por compreender que o objeto de pesquisa para este trabalho, EJA e a formação do licenciando, necessita de uma análise contextualizada. De acordo com Oliveira (2008), a abordagem qualitativa permite um estudo descritivo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2019, com 17 licenciandos (9 do gênero feminino e 8 masculino), matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado 3 que se encontravam no 7º semestre, penúltimo do curso. Os dados foram obtidos por meio de um questionário, contendo questões dissertativas e de múltipla escolha, aplicado a todos os estudantes após o término do estágio nas escolas. O questionário tratou das concepções e do contexto formativo destes estudantes sobre a EJA, inclusive daqueles que não realizaram as atividades de regência nesta modalidade, pois a pesquisa tratou da formação que acontece no contexto da experiência nas disciplinas cursadas na universidade.

Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), que se constitui em 3 etapas: pré-análise, organização dos dados obtidos; exploração do material, codificação dos dados brutos de acordo com a frequência das respostas e tratamento dos resultados, que é a inferência e tratamento dos dados obtidos.

Resultados e discussão

Após leituras sucessivas do questionário, foram selecionadas passagens dos estudantes, denominados de Alunos-Estagiários (AEs), que envolveram as respostas desde o AE1 ao AE17, para dar início a codificação e assim categorizá-las. Deste modo, emergiram duas categorias, a saber: ‘concepções acerca da EJA’, e ‘formação pedagógica para atuação com alunos da EJA’.

Na categoria ‘concepções acerca da EJA’, as respostas foram agrupadas de maneira que pudéssemos interpretar as compreensões, impressões e/ou suposições que os AEs demonstram em relação à EJA. Para isto, considerou-se importante certificar, primeiramente, se ao longo do curso já haviam trabalhado ou discutido o assunto em outra disciplina, para, assim, verificarmos existência de possíveis influências em seus posicionamentos. Deste modo, identificamos que apenas um AE (5,88%) teve uma única experiência teórica/prática quanto ao tema em todo o curso. Este AE diz ter presenciado uma “tímida menção do tema no espaço da disciplina de Bases Psicológica para o Ensino de Ciências” (ofertada no 2º semestre).

Ao indagarmos como os estudantes julgam o nível de entendimento sobre as finalidades da EJA, via questões fechadas, doze AEs avaliaram como sendo “bom”, e a minoria, cinco AEs, identificaram como “fraco”, enquanto nenhum assinalou a opção “ótimo”. No entanto, ao analisarmos as respostas abertas, no intuito de conhecer como eles concebem a EJA, quanto aos aspectos conceituais, seus propósitos e a realidade dos sujeitos que a constitui, observou-se algumas concepções equivocadas entre os AEs que acreditavam ter um bom conhecimento, conforme exemplificam os trechos abaixo:

“Uma instituição que abre oportunidades para estudantes que possuem dificuldades de continuar seus estudos.” (AE3)

“A EJA é um estudo diferenciado para jovens e adultos, é destinada a alunos que se encontram fora do ambiente escolar, repetentes como se fosse uma pescaria de alunos que abandonaram os estudos.” (AE5)

“É uma educação dedicada a Jovens e adultos. Uma oportunidade para esse público com dificuldade de aprender, se alfabetizar, conseguir um diploma, etc.” (AE10)

“É a educação para jovens e adultos, que são séries com o tempo mais reduzido, para pessoas que estão atrasadas ou pararam de estudar”. (AE11)

A ideia evidenciada pelos estagiários ao se referirem à EJA demonstra percepção pejorativa quanto ao seu público e uma concepção incorreta e desatualizada sobre os propósitos da modalidade, como, por exemplo, nas palavras e frases retiradas dos trechos acima: “instituição”, “pescaria de alunos”, “pessoas que estão atrasadas” e “se alfabetizar, conseguir um diploma”.

Por não terem concluído seus estudos mais cedo, os AEs veem os jovens e adultos como pessoas ignorantes, incapazes e culpadas por esta condição. Não entendem, como aponta Arroyo (2006), que foram impedidos de cumprirem com seus estudos por falta de oportunidade de acesso educacional na idade regular, devido a fatores sociais, políticos, culturais e, principalmente, financeiros, tendo de trabalhar mais cedo para garantir o sustento da família.

Estes AEs também ressaltaram outro conceito ultrapassado, relacionando a EJA como entidade de caráter assistencialista, que visa apenas a alfabetização de adultos para aprenderem a ler e escrever, sem reconhecê-la como uma modalidade da educação de direito

conquistado e garantido constitucionalmente. Segundo Porcaro (2011), desde há muito tempo a EJA ultrapassou a ideia tradicional da fase exclusiva de iniciação à escrita e leitura, perpassando atualmente por todos os ciclos da Educação Básica correspondente ao Fundamental e Médio regular.

A análise da categoria ‘formação pedagógica para atuação com alunos da EJA’ revelou o grau de conhecimentos pedagógicos adquiridos pelos estudantes no curso e mobilizados na disciplina de estágio, voltados para o planejamento dos processos de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Para tal, foi analisado, de início, o seguinte questionamento: você se sente suficientemente preparado pedagogicamente caso fosse atuar futuramente como professor ou professora de ciências em escolas com o público EJA? Em resposta, apenas o AE5 foi enfático ao responder que não, “Pois só tivemos contato com o EJA no estágio 3, conteúdo não visto durante o curso e pouco abordado na disciplina” (se referindo ao ESEC3).

Quanto aos demais, dezesseis AEs, consideraram o seu nível de conhecimento pedagógico acerca do tema como sendo suficiente, acreditando estarem capacitados para assumirem escolas da EJA, se necessário.

Assim, em outro momento, ao analisar as questões direcionadas à visão de cada AE sobre quais critérios eles adotariam para o bom planejamento das aulas, quanto aos conteúdos científicos a serem desenvolvidos na EJA, as respostas revelaram alguns posicionamentos controversos entre os doze AEs que se julgavam preparados. Seguem alguns exemplos desta constatação:

“Na EJA ensinamos o mais básico possível sem exigir muito deles.” (AE3)

“O conteúdo deve ser ensinado de uma forma mais simples que do regular.” (AE11)

“A linguagem seria diferente, mais fácil, mas os conteúdos seriam os mesmos do fundamental regular, física, química e biologia.” (AE17)

Nota-se, nestes trechos, que se sentem aptos por tomarem como base a mesma lógica de organização e abordagem dos conteúdos científicos conforme o contexto e a realidade dos alunos do ensino regular, porém de forma mais simples e resumida. Ou seja, atuariam de maneira similar ao aprendido nas disciplinas pedagógicas e praticado nos estágios supervisionados anteriores, em que dão ênfase na aprendizagem dedicada exclusivamente à figura da criança e do adolescente, bastando apenas alguns ajustes.

Não se percebe indicações que sugerem buscar uma relação dialógica como forma de aproximação do aluno com o conteúdo (FREIRE, 2009), em conhecer seus saberes, suas atividades cotidianas, expectativas com os estudos e o que sabem sobre o tema em discussão.

Assim sendo, os estudantes demonstram uma concepção “bancária” da educação, na qual os alunos são considerados recipientes vazios e eles como detentores exclusivos do conhecimento (FREIRE, 2009). No imaginário destes estudantes, para se trabalhar com a EJA, basta apenas o domínio do conteúdo científico programático, transmitido de maneira aligeirada e superficial.

A ausência de uma reflexão do educador sobre os assuntos selecionados, que possam ser coerentes aos educandos, inviabiliza um diálogo entre o grupo com perspectiva de abordagem problematizadora e crítica, capaz de promover uma formação transformadora do educando.

É bem possível que o educando adulto apresente dificuldades e uma evolução mais lenta em acompanhar e aprender novos conhecimentos, além de não dispor de tempo para dedicação maior nos estudos, devido os compromissos diários com trabalho e família. Contudo, essas

mudanças não podem ser, de acordo com Jesus e Nardi (2016), traduzidas como resumos de conteúdos do ensino regular, pois isso diminui as possibilidades de discussões sobre os conceitos trabalhados. A redução ou omissão de determinados conceitos pode levar a algumas simplificações identificadas com o senso comum (BRASIL, 2002).

As constatações até aqui reveladas deixam claras algumas das omissões do curso em tratar com os estudantes as particularidades da modalidade EJA nas disciplinas pedagógicas e de estágio. Esse fato demonstra a necessidade de uma integralização dos componentes curriculares nessa direção. Segundo Pimenta e Lima (2019), a ausência de integração e diálogo entre os professores das licenciaturas, dificulta ou muitas vezes impede que os estágios articulem as disciplinas e atividades práticas e teóricas do currículo, comprometendo a práxis formativa dos futuros docentes.

Considerações finais

Os resultados deste estudo permitiram evidenciar fragilidades do curso quanto à capacitação teórica e prática dos seus graduandos para o exercício da prática pedagógica na modalidade EJA. Observou-se indícios de uma concepção “bancária” da educação na maior parte dos estagiários, com práticas de regência voltadas para transmissão e recepção de conteúdos científicos, sem considerarem a realidade dos educandos.

O que se observou foi que a disciplina de estágio 3 se apresenta ainda com uma perspectiva de formação pela prática, em que os graduandos não conseguem visualizar a EJA para além da sala de aula.

Destaca-se, também, a ausência de base teórica e prática referente à EJA fornecida aos estudantes por parte das disciplinas, assim como apontado por outras pesquisas que tratam da formação docente no Brasil. São desconsideradas as características específicas relacionadas à EJA, especialmente no que diz respeito aos aspectos históricos, sociais e culturais, às políticas públicas e educacionais e às legislações vigentes.

Posto isto, vemos a necessidade do curso de buscar a interdisciplinaridade com contexto de práxis para o processo de formação docente para a EJA para que se compreenda a realidade total, e não parcial desta modalidade, ou seja, uma formação ancorada na relação teoria e prática sem a sobreposição de uma a outra, de modo a permitir uma educação voltada para emancipação humana.

Referências

- ARROYO, G. M. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, Leôncio et al. *Diálogos na educação de jovens e adultos.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BÄR, M. V.; SAUCEDO, K. R. R.; PIRES, E. A. C.; MALACARNE, V. Reflexões Sobre a Formação do Professor de Ciências Biológicas para Atuação na Educação de Jovens e Adultos. *Interações*, v. 13, p. 194-207, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos.** v. 3. Brasília,

2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Básica: 3ª Versão. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **O MOVA-SP Estados e Movimentos Populares**. In: ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

JESUS, A. C.; NARDI, R. Imaginários de Licenciandos em Física sobre a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino nessa modalidade. Rev. Ensaio: **Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), v. 18, p. 51-71, 2016.

MORETTO, M. **Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos**: da exclusão à transformação social. Horizontes (EDUSF), v. 34, p. 105-108, 2016.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, v. 29, p. 83-100 [online], 2007.

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

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **Eccos Revista Científica** (Impresso), 2011.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. **Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial**: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciaturas. In: CARVALHO, Rosa Malena. (Org.). Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física. 1ªed. Curitiba: CRV, p. 01-220, 2017.