UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PATRÍCIA SANTANA REIS

EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SALVADOR
2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PATRÍCIA SANTANA REIS

EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduacão em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profª Dra. Jane Adriana Vasconcelos P. Rios

SALVADOR
2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
Bibliotecária: Nanci Leopoldina Santos Montero – CRB 5/505

R375 Reis, Patrícia Santana.
Experiências, narrativas e experimentações: o estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas em Classes de Educação de Jovens e Adultos / Patrícia Santana Reis - Salvador, 2015.
154 f

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia - Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Estágio Supervisionado - narrativas - experiências. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Ensino de Ciências Biológicas. I. t.

CDD 371.3

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa tese para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PATRÍCIA SANTANA REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 11 de junho de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Helena A. da Fontoura
Profa. Dra. Helena Amaral da Fontoura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro– UERJ
Doutorado em Saúde Pública
undação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Brasil

Edinaldo Medeiros Carmo
Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Tânia Regina Dantas
Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha

A memória
É a coisa mais linda
Quando guardada e relida
Pelo coração
Sobre o passado
É depositado sentimento
Quando olho para os olhos da memória
Vejo um amor que já foi vivo,
Fisicamente,
E hoje é vivo eternamente.
Quando olho novamente para seus olhos
Sinto saudade e gratidão
Qual é o preço para recompor um segundo?
O que a memória faz de graça
O universo não faz gastando mil estrelas.

(Geraldo Tinoco, 2013,p.7)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é motivo de comemoração, de olhar pros céus e dizer: obrigada meu Deus pelo acolhimento, em todo o caminho; sem suas forças eu teria desistido. Somente Ele sabe quantas pedras tivemos que juntos recolher durante estes dois anos em que me propus a pesquisar sobre o que eu trabalhava já há alguns anos. Obrigada Deus, por toda energia enviada, por ser pai e nunca desamparar os seus.

Preciso agradecer também a outras pessoas e instituições que foram imprescindíveis para a realização e apresentação deste trabalho, alguns com participação mais direta que outros, mas todos com sua parcela de contribuição e minha enorme gratidão. Assim, listo aqui alguns destes parceiros, colaboradores e até mesmo aqueles que nem sabiam o quanto estavam ajudando.

À Universidade do Estado da Bahia, e todos os seus representantes, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, disponibilizando o necessário para a realização do curso e a confecção desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), e todos os professores que tive a oportunidade de cursar disciplinas, cada um com uma contribuição especial, uma reflexão significante para a elaboração da pesquisa; ao pessoal da secretaria e da biblioteca do PPGEduC, meu muito obrigada!

À professora Dr[a] Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, minha orientadora, pelo empenho dedicado à orientação deste trabalho, pelo apoio, pela confiança e, principalmente, pela paciência, o meu eterno obrigada. Como professora, orientadora e pessoa é um exemplo a ser seguido, compartilhar momentos dentro da academia e fora nos congressos que participamos modificaram minha forma de ver o mundo, foram muitas as aprendizagens. Espero poder continuar participando do grupo de pesquisa DIVERSO, aprendendo, compartilhando, vivenciando e experimentando momentos tão enriquecedores, como foram estes últimos dentro deste grupo tão diverso.

Aos professores membros da banca, Helena Fontoura, Edinaldo Medeiros e Tânia Dantas, por aceitarem colaborar com a leitura deste trabalho

e a partir das sugestões o enriquecerem. Obrigada por disponibilizarem suas atenções e tempo para o progresso desta produção.

Aos colegas do mestrado, em especial aos alunos da linha dois da turma de 2013, que ao apresentarem suas pesquisas contribuíam com novas ideias para o meu próprio trabalho, aprendi muito com vocês. Entretanto não poderia deixar de citar três destes, Natalina Assis, Rosiane Costa e Silvano Sulzart, que de maneira ímpar vivenciaram e alegraram meus dias nas salas de aulas do PPGEduC e fora dela também. Teria muitas coisas a agradecer a vocês, que não caberiam aqui, mas saibam que tenho muita gratidão por todo o apoio, as palavras amigas, os trabalhos compartilhados, as saídas nas compras de livros, as dicas na elaboração do projeto... por serem meus amigos. Fico muito feliz ao vê-los conquistando o sonho de se tornarem mestres. Sucesso meus ternos amigos!

À cidade de Caetité pelo acolhimento, pela oportunidade de trabalho e crescimento profissional.

Ao *campus* VI da UNEB, representado pelo diretor Ginaldo Araújo e pelas coordenadoras do curso de Ciências Biológicas Juliane Amorim e agora Patrícia Mitsuka, por não medirem esforços em ajudar, quando necessitei estar ausente, no cuidado ao escolher as disciplinas e os horários que eu lecionaria, pela parceria e amizade. A todos os outros professores do *campus*, onde sempre tenho a chance de aprender novas práticas e compartilhar as experiências, em especial ao meu grande amigo e professor Valdemiro Marinho, a Elizeu Cruz, Jaqueline Santana, Josiane Amorim, Clovis Piau, Antonieta Miguel, Janaina Santos, Nilcéa Calmon, Maria Telma, Angela Camargo e Wilson Doll.

Aos alunos do curso de graduação de Ciências Biológicas do *campus* VI, que tenho o prazer de ensinar e aprender cotidianamente, por me permitirem, com suas narrativas, colher os dados que seriam explorados nesta pesquisa, meu muito obrigada!

Ao Colégio Estadual Deputado Rogério Rego, na figura do diretor Elias e pelos meus colegas de profissão, por compartilharem comigo as angústias e prazeres de lecionar nas classes de EJA, pelas trocas significativas na sala dos professores, pelo companheirismo. A luta por melhores condições de trabalho e

pela qualidade da educação que vocês realizam diariamente me faz admirá-los e ter orgulho de partilhar algumas horas das minhas noites com vocês.

Aos meus alunos da EJA, guerreiros e guerreiras que lutam diariamente pelo sustento de suas famílias, que enfrentam o trânsito, a violência e a discriminação, mas não desistem, e sonham em vencer. Vocês são a minha grande inspiração, respeito e aprendo muito com vocês.

À minha amiga Adriana Melo, pelo entusiasmo e apoio desde a inscrição, aprovação, elaboração e defesa desta dissertação. Alegra-me ver seu trabalho também pronto e recebermos no mesmo ano o título de mestre. Sei que posso contar sempre com sua ajuda e amizade, sabendo você que a recíproca é verdadeira.

Um agradecimento mais que especial, carinhoso e cheio de saudades, vai para a minha avó, Mariá (*in memoriam*), que sempre esteve presente na minha vida e a quem dediquei um pouco do meu tempo aos seus cuidados em seus últimos dias de vida. Sei que o que fiz por ela foi muito pouco, se comparado ao que ela já fez por mim, mas agradeço por ter tido a oportunidade de estar ao seu lado nestes dois últimos anos em que esteve acamada, sem falar e se alimentando por sonda, porém sorrindo, brincando, enchendo nossa casa de vida, reflexões, ensinamentos. Obrigada por ser a vó mais linda deste mundo! Amo-te além desta passagem de vida!

À minha mãe, Marielza, guerreira, atenciosa, e ao meu pai, Pascoal, carinhoso, dedicado; exemplos de humanos, de pais, de família. A vocês, o meu muito obrigada, não tenho como retribuir a dedicação que os dois dispensaram durante toda a minha vida, com os bons cuidados necessários para a minha formação humana. Deus não poderia me dar melhores pais! Amo-os com toda a força, redundantemente, com todo amor!

Deus presenteou-me também com uma linda filha, Maria Elis, que alegra meus dias, me dá coragem para seguir caminhando e mostrar o quanto é maravilhoso ser mãe. Obrigada minha querida, por ensinar a sua mãe o que é realmente importante, por entender minhas ausências, por me cobrar atenção, quando os trabalhos e os estudos tentam me afastar de você! Te amo incondicionalmente, eternamente. Saiba que sempre será meu bebê, sempre o meu amor.

Queria agradecer imensamente ao meu companheiro, Jorge, que apareceu na minha vida em um momento difícil, mas me proporcionou experimentar um sentimento novo, bonito, um amor verdadeiro, leve, repleto de bons adjetivos. A maior prova do seu amor é entender os meus ‘nãos’ os meus ‘não posso’, é falar rapidinho ao telefone pra eu poder estudar, é ser compreensivo e respeitar as minhas escolhas, os meus sonhos. Tenho certeza que é com você que eu vou compartilhar o restante dos meus dias. Um eu te amo parece muito simples para explicar o que realmente sinto por ti, mas como não consegui escolher outras palavras: te amo intensamente!

Outras pessoas essenciais neste momento foram meus irmãos, Dinha, Fabiano e Emanuela, eles, cada um da sua maneira, me ensinam diariamente o valor do amor fraternal, a necessidade do perdão e da união. Obrigada por me presentearem com os sobrinhos lindos e sapecas: Camila, Matheus e Clara que iluminam minha vida.

Agradeço também a todos os outros membros da minha família, aos cunhados e cunhadas, tios e tias, primos e primas, sogra, vizinhos e a todos que torceram por este momento especial de minha formação profissional...

Muito obrigada!

RESUMO

REIS, Patrícia Santana**. Experiências, narrativas e experimentações:** o Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2015, p.154.

Este trabalho de investigação procura compreender as práticas docentes de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, assim como as contribuições desta experiência para a formação de professores. Para isto, a pesquisa buscou examinar as seguintes questões: quais as contribuições que o estágio supervisionado realizado em classes de Jovens e Adultos traz para a formação dos professores de Ciências Biológicas? Como atuam os estudantes de Ciências Biológicas em turmas de Jovens e Adultos, durante o Estágio Supervisionado? O caminho trilhado fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica, ancorada na pesquisa qualitativa, tendo como dispositivo de investigação os memoriais de formação, as entrevistas narrativas e as observações das aulas de estágio. Estes instrumentos foram utilizados como recursos para compreender o processo de formação e autoformação vivenciado pelos licenciandos, no desenvolvimento do conhecimento de si proporcionado pelo uso das narrativas de formação. Os colaboradores desta investigação foram seis alunos que cursaram os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II na Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI, município de Caetité, interior da Bahia. Ao analisarmos os memoriais e as entrevistas narrativas, percebemos a relevância da experiência pessoal e profissional dos docentes, em sua formação inicial, a partir das narrativas e experimentações feitas pelos futuros professores de Ciências Biológicas nas turmas de EJA. Percebemos que as angústias e superações vividas na escolha e na prática inicial da docência, assim como a contribuição do Estágio Supervisionado nas classes de EJA, a partir do perfil destes alunos, da relação com o professor tutor e das práticas desenvolvidas durante as regências no estágio, oferecem condições para uma atuação adequada e reflexiva nestas turmas, já que a experiência pessoal e formativa é intensificada durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Assim, o espaço da EJA é um lugar de produção de sentidos para a docência, fundamental para os futuros professores de Ciências e Biologia.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Narrativas. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Ciências Biológicas.

ABSTRACT

REIS, Patrícia Santana**. Experiences, narratives and experimentation:** the supervised training of Biological Sciences course in Youth and Adult Education Classes. Master's Thesis. Graduate Program in Education and Contemporary, University of Bahia - UNEB, Salvador / BA, 2015, p154.

This research seeks to understand the teaching practices of students of Degree in Biological Sciences in classes of Youth and Adult Education (EJA), as well as the contributions of this experience for teacher training. For this, the research sought to address the following issues: What are the contributions that the supervised training held in youth and adult classes brings to the training of teachers of Biological Sciences? How students work of Biological Sciences in Youth and Adult classes during the supervised training? The trodden path is based on (auto) biographical, research anchored in qualitative research, with the search instruments are memorials, narrative interviews and observations of classes. These instruments were used as a resource for understanding the process of training and self-training experienced by licensees in the development of self-knowledge provided by the use of training narratives. Participants of this research were six students who attended the curricular components Supervised Practicum I and Practicum II Supervised at the University of Bahia, on campus VI, municipality of Caetité, Bahia. In analyzing the memorials and narrative interviews we verified the relevance of personal and professional experience of teachers in their initial training, based on the narratives and experiments lived by the future teachers of Biological Sciences in adult education classes. We realize that experienced anguish and overruns in the selection and initial practice of teaching, as well as the contribution of supervised internship EJA in class from the profile of these students, the relationship with the tutor and practices developed during the regencies on stage offer conditions for adequate and reflective performance in these classes.

Keywords: Supervised Internship. Narrative. Youth and Adult Education. Science Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped - Associação Nacional de Pós-Gradução e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Confintea - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

CPA - Comissão Permanente de Avaliação

DCH - Departamento de Ciências Humanas

EDA - Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENEJAS - Encontro Nacional de EJA

FFCLC - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caetité

FUNDEC - Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências

IBECC - Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PADCT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

SEC - Secretaria de Educação

SPEC - Subprograma Educação para a Ciência

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estagiários nas turmas de EJA, semestre 2014.1
Tabela 2 – Distribuição dos estagiários nas turmas de EJA, semestre 2014.2

SUMÁRIO

O universo da pesquisa: considerações iniciais 15
Constituição da professora: memórias da formação docente.....18
A construção do objeto de pesquisa 27

I Conexões metodológicas: caminhos da pesquisa........31
1.1 A pesquisa (auto)biográfica..... 34
1.2 Dispositivos de pesquisa 38
1.3 Espaços da pesquisa 43
1.4 Os colaboradores da pesquisa 45

II Tornar-se professor de Ciências e Biologia: memórias, histórias e saberes.....54
2.1 O ensino de Ciências e Biologia no Brasil 55
2.2 A licenciatura em Ciências Biológicas: caminhos, escolhas e dúvidas ... 69
2.3 A iniciação à docência: o lugar do Estágio Supervisionado na formação em Ciências Biológicas 75
2.3.1 O Estágio Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas 77
2.3.2 Teoria e prática no Estágio Supervisionado.....87
2.3.3 Relação PIBID/Estágio 93

III O estágio na EJA: experiências formativas 99
3.1 Breve diálogo com a EJA 102
3.2 O experimento no Ensino de Ciências e Biologia na EJA 108
3.3 Experiências do Estágio Supervisionado 111
3.3.1 As oficinas pedagógicas 113
3.3.2 O ensino de regência 119

Considerações Finais. 129

Referências..... 135

Anexos 145
Anexo A – Termo de compromisso do estágio 145
Anexo B – Parecer Consubstanciado do CEP 147

Apêndices.....150
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 150
Apêndice B – Roteiro para elaboração de memorial.....152
Apêndice C – Roteiro da entrevista narrativa 154

O UNIVERSO DA PESQUISA: considerações iniciais

Não há transição que não implique um ponto de partida, um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1985, p. 33)

Os diferentes modos de produzir a vida em diferentes comunidades, por diferentes gerações e culturas, criam cada vez mais a necessidade de sabermos, como nos diz a epígrafe deste texto, “o que fomos, para saber o que seremos”. Neste cenário, a educação é uma das ciências que possibilita o diálogo entre os saberes, a troca de experiências entre os sujeitos e a produção das subjetividades presentes na contemporaneidade.

No que se refere à formação de professores, os cursos de licenciatura são especificamente privilegiados pelo estabelecimento de vínculos entre comunidades, escolas e universidade. É nesta relação, proporcionada, sobretudo, pelos Estágios Supervisionados, que os futuros professores experimentam a profissão docente, no movimento (auto)formativo propiciado pelas trocas de experiência ocorridas na heterogeneidade das salas de aula.

No caso específico do Estágio Supervisionado desenvolvido nos Cursos de Ciências Biológicas, deparamo-nos com a dificuldade em lidar com as experiências de formação que circundam a docência. A área específica das Ciências Biológicas lida com laboratórios, experimentos, com toda uma produção de conhecimento das ciências naturais que se afasta, muitas vezes, das subjetividades que compõem as práticas de formação e autoformação, necessariamente presentes nas Ciências da Educação. A condição de experimentar a formação docente com as experimentações e a objetividade que permeiam as Ciências Biológicas apresenta uma lacuna na formação dos futuros professores de Ciências e de Biologia. A situação se torna mais evidente e complexa, quando estes estudantes se deparam com as turmas de alunos, no Estágio, que trazem em sua bagagem a experiência como um elemento mobilizador da aprendizagem, a exemplo das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É neste contexto que esta pesquisa – “Experiências, Narrativas e Experimentações: o Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos” – investiga o Estágio Supervisionado que ocorre, especificamente, no curso de Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI, na cidade de Caetité, interior da Bahia, tendo como principal objetivo verificar as contribuições do Estágio Supervisionado

nas classes de Educação de Jovens e Adultos para a formação dos futuros professores de Ciências Biológicas.

O desejo de estudar esta temática nasceu de minhas angústias e percepções, ao longo da minha trajetória de formação, como pessoa, aluna e professora. Torna-se necessário, então, revelar, neste trabalho, os caminhos que me tornaram professora, marcados por acontecimentos que me fizeram ser o que sou e estar onde estou hoje: professora de Biologia do Eixo VII, turno noturno do Colégio Estadual Rogério Rêgo,[1] e professora do Componente Estágio Supervisionado I e II do Departamento de Ciências Humanas/Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Entender as escolhas pessoais e profissionais ajudou-me a compreender também a formação dos novos professores, possibilitando a análise de como a docência vem se constituindo, a partir das experiências de Estágio Supervisionado das turmas de EJA. No caso específico da presente pesquisa, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Souza (2007) observa que, quando evocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, se situa também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares a cada indivíduo e a cada cultura. Assim, “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 119).

É necessário compreender que ao contar para si e para o outro seu percurso de vida, principalmente a passagem da vida pessoal à profissional, o narrador reflete sobre sua condição atual e passa a entender sua própria história; ele está passando por um processo também de formação. Para Souza (2006, p. 16), “[o conhecimento de si propiciado pelas narrativas inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência]”.

---

[1] Colégio Estadual situado na cidade de Salvador, no Bairro de Jardim Cajazeiras, tendo um número aproximado de 400 alunos matriculados no turno noturno.

A partir das minhas memórias formativas, seleciono experiências da minha vida pessoal e profissional que me permitiram chegar ao objeto desta pesquisa, a exemplo da escolha do curso de Biologia, dos percursos até chegar à docência nas classes de jovens e adultos, e de minhas idas e vindas ao município de Caetité, para a docência da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas.

Constituição da professora: memórias da formação docente

Iniciei minha escolarização aos três anos de idade, na cidade de Salvador, Bahia, desenvolvendo toda a educação básica em apenas quatro escolas desta cidade. Finalizado o Ensino Médio e já encantada com a Biologia, pensei em seguir a carreira de geneticista e ingressei no curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS[2]), onde aprendi a viver e a conviver com pessoas diferentes, além de iniciar, ainda na graduação, a pesquisa acadêmica, estagiando em laboratórios, e exercer a docência, na Educação Básica, em turmas de EJA.

No curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Feira de Santana, o estudante poderia optar por uma das modalidades: Licenciatura ou Bacharelado. Optei pela Licenciatura, por ter um histórico familiar de professores, como também pelos conselhos dados por meus professores, mostrando a gratificação que tinham em dar aulas e serem educadores, além de perceber que, tendo em vista o mercado de trabalho, seria mais fácil conseguir emprego lecionando, pois, sendo de família humilde, precisava ajudar meus pais com as despesas.

Os primeiros semestres do curso serviram como bússola, um guia, sendo muito prazerosos, isso devido às viagens de campo, às novidades, por conhecer cidades diferentes e aprender a conviver com pessoas distintas, já que tinha colegas de várias regiões da Bahia, além de aprender muito sobre as maravilhas dos elementos e das moléculas que constituem o ser vivo.

---

[2] Universidade localizada na cidade de Feira de Santana no Estado da Bahia, que oferece 27 cursos regulares de graduação, sendo 14 (quatorze) bacharelados e 13 (treze) licenciaturas, em diversas áreas do conhecimento.

Dentre as disciplinas da graduação, especialmente as relacionadas à educação, algumas me possibilitaram reflexões sobre a realidade das escolas. Uma delas foi Didática, na qual tive a oportunidade de fazer um pequeno projeto que me levou à escola, para observar o cotidiano dentro e fora das salas de aulas. Nesta disciplina, apresentei um seminário sobre Escolarização de Jovens e Adultos, com um texto de Haddad e Di Pierro (2000), que fazem um apanhado histórico da EJA. Uma das coisas que mais detive foi o fato de que o desafio da EJA já não residia apenas em uma população que jamais havia frequentado a escola, mas se estendia também àquela que frequentou, ou ainda frequenta, os bancos escolares, mas não atinge a capacitação e a aprendizagem suficientes para poder participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país, e seguir aprendendo ao longo da vida. Hoje, como docente dessas classes, percebo essa falha de aprendizagem em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o que me fez notar a substituição de analfabetos absolutos por analfabetos funcionais.[3]

Apenas na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Biologia, responsável no curso pelas discussões sobre as problemáticas da nossa realidade educacional, tive contato com a Educação de Jovens e Adultos, através de filmes que mostravam os métodos de alfabetização de jovens e adultos, a partir dos vários níveis de seus conhecimentos prévios. Além disto, tivemos acesso a alguns textos sobre programas de educação escolar de jovens e adultos, estruturados para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, que passavam a cumprir, também, a função de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade/série.

Durante o sexto semestre da graduação, entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professora, em turmas de EJA, na cidade de Saubara,[4] interior da Bahia. Ainda não tinha realizado o Estágio Supervisionado e para

---

[3] Entende-se por analfabetos absolutos aqueles indivíduos que não sabem ler e escrever, enquanto o analfabetismo funcional indica a capacidade que os sujeitos possuem de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica. Designa as competências funcionais necessárias ao desempenho satisfatório em contextos socioculturais determinados. Ao lado da leitura, da escrita e do cálculo, o programa considera como competências funcionais a linguagem oral, a informática, a resolução de problemas e as habilidades interpessoais aplicadas a contextos como a economia doméstica, a saúde, o trabalho, os recursos comunitários, as leis e o governo. (RIBEIRO, 1997, p. 145-146)

[4] Cidade do Recôncavo baiano situada a 94 km de Salvador por via rodoviária e a menos de 20 km por via náutica.

dar aula não fiz planejamento, mas acredito que foram os exemplos dos meus professores, principalmente os docentes da Educação Básica, que me inspiraram e fundamentaram nesta primeira experiência. Isso parece explicar o que nos fala Manen (2003), que a experiência vivida implica uma consciência de vida imediata e pré-reflexiva. A experiência de vida tem, em primeiro lugar, uma estrutura temporal da reflexão passada.

Entrar numa sala para dar aula de Biologia era animador, pois meu primeiro motivo era o encantamento pela disciplina. Eu havia descoberto um mundo novo, adquiria uma consciência diferente dos acontecimentos naturais, todos ligados à ideia de uma origem única e regida pela teoria da evolução biológica. Meu segundo motivo era a necessidade que sentia de difundir esse conhecimento, achava que todos os estudantes teriam os mesmos interesses que eu, a partir do momento que tivessem contato com estas informações. Entretanto, contrariando minhas expectativas, não foi isso que aconteceu, ao iniciar minha experiência docente com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Confesso que este momento foi frustrante, pois encontrei alunos desinteressados, cansados que não perguntavam e que pareciam não ter dúvidas. Cheguei a pensar que poderiam ter explanado tudo, porém, na primeira avaliação, compreendi que a Biologia trazida por mim não havia tornado significativa para os meus alunos. Então, comecei a pensar: o erro está em mim, o que devo fazer? Definitivamente, sentia que não havia sido preparada para estar ali.

Sobre a essência do processo de uma aprendizagem significativa, concordo com Ausubel (1982), que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, juntamente com os alunos, de maneira clara (não literal) e não arbitrária, ao que o aluno já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva e de conhecimento, que ele já tenha (isto é, subsumir), e que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos. Em minha inexperiência profissional, não realizava essa relação entre os conhecimentos prévios dos alunos e aqueles aceitos cientificamente, muito provavelmente comprometendo o seu aprendizado devido a essa falta de conexão com suas realidades e repertórios.

Os alunos de Saubara eram adultos, a grande maioria do sexo feminino, e pelas conversas nos corredores e em sala, descobri que essas mulheres

eram catadoras de chumbinhos,[5] que tinham abandonado as salas de aula, por serem mães, trabalhadoras, e não terem conseguido, em outros tempos, conciliar trabalho, casa e escola. Refletindo sobre esse contexto, procurei mergulhar no universo dessas mulheres. Nesse sentido, o trabalho de Gomes (2006) traz uma grande contribuição, ao revelar que as marisqueiras do município de Salinas da Margarida[6] vão ao trabalho quando as águas apresentam um menor volume, nas areias das praias e nas áreas dos manguezais. É nestas condições que estas marisqueiras se dirigem aos locais que podem ser considerados a sua oficina de trabalho. Lá, elas permanecem por horas a fio, independente de chuva ou sol, extraindo das areias as pequenas conchas onde estão os moluscos, denominados, no local, de chumbinhos, e que representam o meio de sobrevivência para muitas famílias nesta cidade. Este trabalho é assim descrito por Gomes (2006, p. 2):

> Uma das características desta pesca artesanal é ser desenvolvida com a participação de membros familiares em que o material pescado é consumido pela própria família ou vendido, para, através desse dinheiro, obterem outros bens necessários à manutenção diária de suas vidas. Na coleta do chumbinho é necessário o uso de qualquer instrumento que sirva para cavar as areias da praia em uma rasa profundidade. Esse trabalho é marcado por aspectos próprios e uma de suas características é ser desenvolvido de maneira difícil e estafante. Elas o fazem de cócoras ou debruçadas sobre as areias, cavam e catam as pequenas conchas com grande maestria.

Este era o perfil dos alunos que eu recebia em sala de aula, mas desconhecia o cotidiano que os envolvia. A educação de adultos deve ocorrer de maneira que a vivência desses alunos esteja presente em sala de aula, pois eles já possuem conhecimentos que devem ser explorados pelos professores. Talvez por falta de experiência, eu não refletia sobre este aspecto, que não é uma exclusividade dos alunos de EJA, porém, com a prática em sala de aula, comecei a me preocupar mais em valorizar cada informação trazida por eles.

Em sala de aula, uma das atividades que mais me marcou foi um seminário, realizado em grupos, sobre a divisão celular. No momento das apresentações, fiquei chocada, pois os alunos se apresentaram com pedaços

[5] Chumbinho é um tipo de marisco com concha, do grupo dos moluscos.
[6] Cidade do Recôncavo baiano distante de Salvador cerca de 270 km.

de papéis que foram lidos. A dificuldade começava na leitura dos termos específicos do conteúdo a ser abordado – interfase, prófase, metáfase, anáfase, telófase, citocinese[7] – indo até a construção de sentido sobre o conteúdo tratado. As palavras usadas cotidianamente também sofriam com essas dificuldades, mostrando claramente que os alunos não haviam aprendido o suficiente sobre os conteúdos trabalhados na disciplina. Foi assim que percebi que estes alunos ainda não tinham o domínio da leitura, mesmo estando em um curso do Ensino Médio.

Foi a partir desta experiência, e de tantas outras que surgiram em minha trajetória, que minhas inquietações me impulsionaram a tentar compreender como acontece a formação inicial do professor de Ciências Biológicas; entender o que sente uma pessoa ao entrar numa sala de aula, pela primeira vez, e perceber que os conteúdos maçantes, trabalhados durante o curso, nas disciplinas específicas das ciências, não têm o poder de fazer os alunos 'aprenderem'.

As experiências narradas até então foram bastante importantes para a concretização das minhas preferências profissionais, o que me motivou a estudar este tema no trabalho de conclusão de curso. Nesta experiência, percebi que não estava preparada para a docência junto a este público, pois, durante a graduação, havíamos discutido pouco, até então, a educação de alunos fora da idade-série e todas as suas peculiaridades, como acontece na EJA.

Nos dois últimos semestres, realizei as disciplinas de Estágio Supervisionado, começando pelo Ensino Fundamental, que, devido a muitas greves, o calendário das escolas não estava de acordo em relação ao semestre da Universidade e fizemos um trabalho teórico, sem passar por esta vivência. Já o Estágio Supervisionado no Ensino Médio, foi bastante rápido, com apenas duas aulas semanais, junto a uma turma do 1º ano do turno vespertino, no Instituto de Educação Gastão Guimarães.[8] Só tive contato com a professora regente duas vezes e nunca pudemos discutir o planejamento, pois

[7] Estes são os nomes dados às etapas da divisão celular. A importância de entender os acontecimentos necessários para que aconteça a divisão de uma célula acarreta, para os alunos, compreender como os seres vivos unicelulares podem se reproduzir, como todos crescem e até mesmo entender como e porque existe a perpetuação das espécies, através da reprodução.

[8] Escola estadual da cidade de Feira de Santana, Bahia.

as aulas sempre começavam minutos depois do horário, por serem as primeiras e cumprirmos um prazo de tolerância para aguardar a chegada dos alunos.

Lembro-me que por obrigatoriedade da orientadora de estágio, os planejamentos eram realizados com os livros da biblioteca da UEFS, os mesmos utilizados pelos graduandos, e meu questionamento estava no fato da linguagem ser muito rebuscada para ser levada a alunos do Ensino Médio, já que o conteúdo era Citologia, Núcleo e Divisão Celular,[9] assuntos considerados complexos para esta fase.

Após finalizar a graduação, continuei a lecionar em escolas públicas, na modalidade EJA, além do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, tanto em escolas públicas como em escolas privadas. Estas experiências profissionais me ajudaram a dar mais significado ao meu papel de professora, a cada dia, aprendendo com meus erros e acertos, e refletindo sobre eles, modificando e ajustando as práticas pedagógicas para cada turma específica. Tudo isso me ajudou e ainda hoje muito contribui para a continuidade da minha formação docente. Pela narrativa, o leitor acessa a experiência vivida de si ou do outro, por isso a necessidade de relatar aqui os principais acontecimentos que me levaram a questionar a regência nas classes de EJA, logo no início da docência. O narrar a experiência vivida carrega em si o ato interpretativo. Neste sentido, Manen (2003, p. 57) nos diz que:

> As experiências vividas acumulam importância hermenêutica quando nós, ao refletir sobre elas, as unimos ao recordá-las. Por meio de pensamentos, meditações, conversas, fantasias, aspirações e outros atos interpretativos assumimos significado aos fenômenos da vida vivida.

Nestes doze anos em que leciono em turmas de EJA, já vivenciei e aprendi muitas coisas e, a cada experiência, modifico minha prática. Percebo também as mudanças ocorridas na escola, durante o turno noturno, assim como com os alunos. Como observo os estagiários nas escolas do município de Caetité, compreendo que essas transformações também ocorreram por lá.

---

[9] Citologia é a parte da Biologia destinada ao estudo das células, em seus diferentes aspectos. Este conteúdo geralmente é abordado na 1ª série do Ensino Médio, juntamente com a parte morfológica e bioquímica, que está incluída no núcleo e na produção de proteínas; como também a capacidade de reprodução das células e a formação de gametas no processo de divisão celular.

Nas primeiras aulas do ano letivo, procuro inicialmente saber os motivos que os levaram a estar matriculados naquelas turmas e as respostas são as mais variadas, porém se repetem com grande frequência: alguns tiveram que abandonar os estudos, ainda muito jovens, para trabalhar, ou porque precisavam ajudar seus pais, ou por já terem constituído família; este perfil geralmente é dado por pessoas mais velhas, que passam um tempo longe dos bancos escolares e, depois de terem suas vidas estabilizadas, retornam às escolas com sonhos de melhoria pessoal e profissional. Percebo que estes estudantes valorizam muito o espaço escolar, como também seus professores.

Uma mudança observada nas turmas de EJA, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, é a evasão escolar. No início de minha trajetória como docente dessas turmas, lecionava apenas para o Ensino Médio, em três ou quatro turmas, e observava que, nos primeiros meses do ano letivo, as aulas tinham início com as salas cheias, com muitos estudantes. Porém, já nos últimos meses letivos, a frequência diminuía, ainda que permanecesse um número significativo de estudantes. Nos três últimos anos e atualmente, trabalho com turmas do Ensino Fundamental e Médio, uma classe de cada série, devido à diminuição das matrículas para a modalidade EJA. Este fato pode ser explicado pelos programas de aceleração de ensino do governo do Estado da Bahia, como, por exemplo, o exame supletivo das Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), ou pelas crianças estarem frequentando corretamente as etapas da Educação Básica, não desistindo mais dos estudos, seja para trabalhar ou criar filhos, durante a infância ou a juventude.

Atualmente, minha prática tem sido marcada pela consideração dos conhecimentos prévios que os alunos possuam de determinado conteúdo, buscando relacionar os temas tratados a suas vidas diárias e, após abordar os conceitos, demonstro a importância daquele conhecimento e o que ele pode trazer de significativo para a vida deles.

Como as disciplinas Ciências e Biologia requerem imagens, já que tratam, dentre outros conteúdos, de estruturas e seres só vistos através de microscópio, utilizo, em algumas aulas, a projeção de imagens ou vídeos, tornando estes momentos prazerosos e questionadores, por parte dos alunos, mas ainda existe uma resistência a aulas expositivas não tradicionais, quando aparecem muito carregadas de tecnologia e novidades. Contudo, parte dos

alunos valoriza a escrita no quadro, as atividades no caderno, apontamentos, vistos no caderno, de assuntos tratados pelo professor, questiona a não utilização de práticas tradicionais e, portanto, ao diminuir esta prática, somos questionados. Entendo que através da história de vida podemos encontrar uma resposta para esse comportamento, já que, quando tiveram que abandonar a escola, tais técnicas, mais tradicionais, eram frequentes.

Outro aspecto importante observado nas turmas de EJA é a afetividade que existe na sala de aula, a admiração e a valorização do professor, principalmente pelos alunos com distorção idade-série mais acentuada. Estes demonstram entusiasmo e surpresa pelo saber do professor e pela baixa idade em relação a eles próprios. Todos estes aspectos tornam essas turmas especiais e, mesmo possuindo um acompanhamento menos abrangente dos conteúdos, muitos professores não dispensam essas turmas para lecionar.

Larrosa sugere pensar a educação através da relação entre experiência e sentido, isto é, da relação entre a vida humana e o conhecimento. Neste ponto de vista, o importante é a experiência, o sujeito da experiência e o saber de experiência, e não a informação, o sujeito da informação e o saber das coisas. Assim, ele observa que “[a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca]” (2002, p. 22).

A partir de minhas experiências em salas de aula de EJA pude aprender sobre a dinâmica destas turmas, como apresentar os conteúdos e como aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano destes alunos. É este sentido da experiência que procuro aproveitar, a cada contato com estes sujeitos. Assim, o saber de experiência para Larrosa é:

> [...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (2002, p. 27)

Sempre tive vontade de retornar à universidade, como profissional, e com a especialização buscava seleções ou concursos para atingir este objetivo. No fundo, este sonho era distante e não acreditava que pudesse

alcançá-lo, mesmo, assim, tentei a seleção para professor substituto junto ao Departamento de Educação da UEFS, e, sem esperar, fui lecionar para turmas de Pedagogia e Biologia, disciplinas como Fundamentos do Ensino de Ciências para as Séries Iniciais; Metodologia da Pesquisa, Didática, Estágio Supervisionado, Docência I e Docência II. Havia muitos componentes e cada semestre representava um novo desafio. Assim, vivia permanentemente assustada, não sabia o que fazer, conversava com o diretor do departamento, que tinha sido meu professor de Didática na graduação, e ele me orientava, mas sentia que ainda faltava algo. Em algumas disciplinas, para realizar o planejamento, procurava o material utilizado pelos meus professores, durante a graduação e, muitas vezes, utilizei os mesmos textos, vistos por mim, nos anos anteriores, como aluna, compreendendo, assim, que minhas vivências no percurso formativo foram significativas para minha formação profissional.

No início de 2010, surgiu a oportunidade de me firmar como professora universitária, através do Concurso Público para a Universidade do Estado da Bahia, para a vaga de Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, exigindo apenas a Especialização. Com este concurso, tornei-me professora efetiva do quadro da UNEB, tomei posse num período de greve, só assumindo turmas de Estágio, no mês de junho, após as festas juninas. Foram momentos difíceis para adequar o calendário de retorno da greve ao calendário letivo das escolas, sendo mais uma situação complicada para o orientador de Estágio.

No Campus VI, encontrei um ambiente acolhedor e agradável de trabalhar, não tendo tantos componentes durante o semestre, como na UEFS, daí poder planejar as aulas teóricas de Estágio e acompanhar os alunos nas escolas, de forma tranquila e com maiores resultados.

Continuei ministrando aulas na educação básica, em classes de jovens e adultos, pois acredito que, para acompanhar os estudantes de graduação nos estágios e poder orientá-los durante suas regências, é importante estar atuando e conhecendo de perto o que acontece em sala de aula, como está o perfil dos alunos das escolas públicas, quais ideias novas estão sendo aplicadas positivamente na escola, para podemos tomar como exemplo e utilizar nos estágios. Além disso, tenho encanto ao dar aulas de Biologia, pois, a cada dia, a cada planejamento, aprofundo uma particularidade desta disciplina que escolhi como aprendiz e que me encanta.

Com a aprovação no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, no ano de 2013, decidi unir estes dois momentos de formação-profissão presentes em minha vida – estágio e educação de jovens e adultos –, no intuito de compreender as contribuições deste momento formativo para os futuros professores de Biologia. Esta pesquisa retoma muitos dos meus percursos formativos, a partir das minhas implicações ao objeto.

A construção do objeto de pesquisa

O objeto desta pesquisa está inscrito na minha própria história de vida-formação-profissão. Ele nasceu justamente do anseio, como professora de estágio e professora de Biologia em turmas de EJA, de analisar as experiências de formação que a Educação de Jovens e Adultos traz para a formação dos futuros docentes de Biologia. Desta forma, faz-se necessário uma investigação acerca da relação entre a formação de professores de Ciências e Biologia e o estágio supervisionado nas classes de EJA, tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade de novas práticas que deverão formar cidadãos capazes de participar da vida econômica, política e cultural do país. Assim, a formação inadequada destes estudantes, frente às realidades que irão enfrentar, compromete a formação de seus alunos, além de ser esta preocupação com o ensino contextualizado, comprometido com a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos, uma preocupação contemporânea.

Assim, neste trabalho, procuro valorizar o estudante de Biologia, suas falas, o que pensam do Estágio Supervisionado, seus medos e momentos de superação, tendo em vista repensar uma disciplina que ainda é considerada apenas um rito de passagem do estudante ao professor, ao profissional. Assim, analiso a produção da docência a partir das experimentações realizadas no Estágio Supervisionado, típicas da formação na área das Ciências Biológicas, e das experiências que constituem a docência. Cabe esclarecer aqui que as palavras ‘experiências’ e ‘experimentações’ dizem respeito também às vivências dos estagiários nas turmas de EJA e, num segundo momento de nossa análise, correpondem às significações que estas tiveram em sua formação pessoal e profissional. Estas palavras também foram escolhidas pela

forte relação estabelecida com o ensino de Ciências e Biologia, funcionando como um “traço identificador de modernidade e da legitimidade dessas ciências” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 97).

Neste contexto, busco investigar as seguintes questões da pesquisa: como atuam os estudantes de Ciências Biológicas, em turmas de jovens e adultos, durante o Estágio Supervisionado? Quais as contribuições que o Estágio Supervisionado em classes de jovens e adultos traz para a formação de professores de Ciências Biológicas? Assim, tenho como primeiro objetivo compreender as contribuições da formação de futuros professores de ciências biológicas, durante a realização do Estágio Supervisionado nas classes de EJA, e, como segundo objetivo, analisar as experiências de formação que esta classe produz sobre a docência em Ciências Biológicas.

Para a discussão sobre a formação de professores e o Estágio Supervisionado, o diálogo foi fundamentado a partir das contribuições de autores como Nóvoa (1999; 2002); Alarcão (2004); Kulcsar (2011); Piconez (1991); Pimenta e Lima (2004); Krasilchik (2004) e Fazenda (2011), dentre outros autores que discutem a formação de professores para o exercício na Educação Básica. Em meio aos autores que discutem a educação de jovens e adultos, destaco Dantas (2008); Aoki (2013); Paiva (1987) e Haddad (1997), que mostram o histórico da EJA no Brasil e como esta modalidade se apresenta hoje nas escolas públicas brasileiras, oferecendo, ainda, uma discussão sobre a necessidade de formação de professores especializados para atuação junto a este público.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, o caminho metodológico foi fundamentado na pesquisa (auto)biográfica, ancorada na pesquisa qualitativa, utilizando os memoriais de formação e as entrevistas narrativas, como dispositivos de coleta de dados. Este caminho permite trabalhar com um objeto narrativo “constituído por recordações, consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens” (JOSSO, 2010, p. 47). Para isto, fundamentamos o trabalho nos estudos de Souza (2006; 2007); Passeggi (2006; 2013); Nóvoa (1999; 2002); Josso (2004; 2010) e Bertaux (2010).

Esta dissertação se estrutura-se em três capítulos, além desta introdução, configurados para a articulação entre a discussão da formação dos

professores de Ciências Biológicas e as experiências de formação no Estágio Supervisionado, em turmas de EJA. Assim, no primeiro capítulo, **Conexões metodológicas: caminhos da pesquisa**, apresento as opções metodológicas deste estudo, situando as bases epistemológicas da proposta, o tipo de pesquisa e os dispositivos utilizados. Neste mesmo capítulo, esclareço os procedimentos que levaram à escolha dos colaboradores, além da opção pelo campo de pesquisa.

O segundo capítulo – **Tornar-se professor de Ciências e Biologia: memórias, histórias e saberes** – resulta das discussões com os teóricos que debatem o ensino e a formação de professores nestas áreas, junto com as narrativas dos estagiários, as motivações de sua escolha do curso, as experiências profissionais, os receios de adentrar, pela primeira vez, uma sala de aula. Aqui, procuro tecer uma relação com as bases epistemológicas da formação de professores em ciências biológicas e seus princípios norteadores.

O Estágio na EJA: experiências formativas*,* como terceiro capítulo, apresenta um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, e sua relação com a formação de professores, em especial de Ciências e Biologia; apresenta as narrativas de formação na construção do perfil dos alunos de EJA e como isso interfere diretamente na constituição da identidade profissional dos estagiários de Ciências Biológicas. Analisamos também as práticas docentes dos estudantes de Ciências Biológicas, durante o Estágio Supervisionado, em forma de projeto especial, as oficinas pedagógicas e as interfaces com as experiências trazidas pelas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Nesta parte deste estudo, apresento as principais contribuições do estágio realizado em turmas de EJA para o desenvolvimento da profissão docente e a construção da pessoa do professor, compreendendo o processo de formação, autoformação e desenvolvimento do conhecimento de si proporcionado pelas narrativas de formação.

Cada um dos capítulos deste texto tem como epígrafe inicial trechos dos diferentes livros do educador Paulo Freire,[10] devido a suas influências nos

[10] Paulo Freire é o primeiro grande pensador e educador a desenvolver uma educação propriamente “brasileira” que se tornou latino-americana, africana, asiática, mundial. (CASALI, 2008, p. 27)

métodos de alfabetização de adultos, que, por muito tempo, vêm ampliando um pensamento pedagógico assumidamente político. Através das diversas obras de Paulo Freire podemos definir que o objetivo maior da educação seria conscientizar o aluno, assim defendia, como objetivo da escola, ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Isso expressa, em relação aos membros mais desfavorecidos da sociedade, levá-los a perceber sua condição de oprimidos e a agir em favor da própria libertação.

Além das epígrafes, trago imagens das atividades realizadas pelos estagiários do curso de Ciências Biológicas, no semestre 2014.2, que foram desenvolvidas em oficinas pedagógicas sobre o tema água, em uma escola do município de Caetité, Bahia.

Espera-se poder contribuir com esta “leitura de mundo”, a partir das reflexões oferecidas pelos estudantes de Ciências Biológicas, que podem atuar em classes de jovens e adultos e com suas práticas ajudá-los a entender que podem transformar seu cotidiano, lutando por novos horizontes.

I. CONEXÕES METODOLÓGICAS: caminhos da pesquisa

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p. 79)

Em suas andanças e buscas, investigando, o pesquisador percebe, com maior clareza, qual a melhor maneira de pesquisar e de que forma deve se colocar na caminhada. A palavra pesquisa, em sentido amplo, para Prestes (2007) designa o conjunto de atividades que têm como finalidade descobrir novos conhecimentos, seja em que área ou em que nível for. Para este autor, o conhecimento pode ser conceituado como a apreensão intelectual de um fato ou de uma verdade, como o domínio (teórico ou prático) de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica.

Como a intenção desta pesquisa é compreender as práticas docentes e as contribuições do estágio supervisionado nas classes de jovens e adultos para a formação inicial de professores, pretendo delinear aqui seus caminhos metodológicos, que envolvem, como afirma (MINAYO 1997, p. 14), o cruzamento entre "[...] teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)".

Para entender as relações entre o Estágio Supervisionado em turmas de EJA e a formação dos professores de Ciências e Biologia, foi escolhida a abordagem qualitativa, defendida por Lüdke e André (1986). Esta abordagem supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo, no qual o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que a questão se manifeste.

A pesquisa qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). Segundo eles, deve-se utilizar a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de pesquisa que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados de qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, sendo de complexo tratamento estatístico.

Os autores afirmam, ainda, que as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas, portanto, com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. Esse tipo de investigação privilegia, essencialmente,

a compreensão dos comportamentos, experiências e realidades, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Na caminhada desta investigação se fez necessário captar as subjetividades, as perspectivas de formação dos colaboradores, percebendo o significado que os alunos de Biologia dão às suas vivências, ainda na condição de estudantes e futuros professores. Nesta perspectiva, esta proposta de pesquisa se fundamenta na fenomenologia, sendo definida por Manen (2003, p. 7) como o estudo das essências. Por essência entende-se uma construção linguística, como a descrição de um fenômeno, que traz ainda "[uma determinada forma de estar no mundo]". O elemento central da fenomenologia é a ação humana, pois ela fundamenta o trabalho intersubjetivo das ciências sociais, já que trabalhamos com sujeitos, que possuem uma vida cotidiana, em suas práticas sociais.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação fenomenológica começa com o silêncio, que é uma tentativa de captar aquilo que se estuda, ou seja, aquilo que os fenomenologistas enfatizam: o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Assim, tentam penetrar no mundo conceitual dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de compreender como e qual o significado construído sobre os acontecimentos de suas vidas cotidianas. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar experiências, em função das interações com os outros, e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências, consequentemente, a realidade é "socialmente construída".

A fenomenologia está interessada nas motivações dos interesses dos sujeitos, e não olha como estes cumprem os seus papéis, mas descreve o fenômeno. Para levar a cabo um estudo fenomenológico sobre qualquer tema é necessário recordar a experiência de maneira que os aspectos essenciais e as estruturas de significado dessa experiência sejam apreendidos, por assim dizer, e de tal modo, que sejamos capazes de poder reconhecer tal descrição.

É neste universo fenomenológico que esta investigação qualitativa se utiliza da abordagem (auto)biográfica como proposta de investigação, tomando as narrativas de formação como elementos fundamentais para a compreensão das práticas docentes dos futuros professores de Ciências Biológicas na EJA.

1.1 A pesquisa (auto)biográfica

A (auto)biografia demonstrou ser a abordagem de pesquisa que mais pode contribuir para a investigação do objeto de estudo proposto neste trabalho, uma vez que toma a experiência como elemento fundante do processo de formação docente, considerando os percursos e trajetórias formativas dos sujeitos envolvidos.

A escolha desta abordagem se deu, sobretudo, por minha itinerância como professora de Estágio Supervisionado, utilizando, nesta disciplina, as narrativas escritas a partir dos memoriais de formação, que possibilitam unir a dimensão pessoal e profissional, permitindo adentrar o campo subjetivo e concreto, além de ser possível compreender a formação do ponto de vista do sujeito aprendente.

No início da minha atividade docente no Ensino Superior, não havia buscado a raiz dos memoriais formativos ou suas bases epistemológicas, mas tinha observado o seu uso em concursos públicos, como parte do processo de seleção, quando um colega de outro curso falava dos memoriais e da sua aplicação nas disciplinas. Achei o procedimento interessante e comecei a usar os memoriais como dispositivos de formação e compreensão das identidades na iniciação docente.

Além disso, comecei a usar os memoriais de formação como parte avaliativa do componente Estágio Supervisionado II, o último do curso de graduação em licenciatura em Ciências Biológicas, pensando na reflexão que estes alunos fariam em cada aula ministrada, em paralelo às reflexões sobre sua formação, desde o período da Educação Básica.

A pesquisa (auto)biográfica insere-se, hoje, num movimento em constante crescimento, no âmbito das áreas de Ciências Humanas e Sociais, e já há algum tempo vem se utilizando dos recursos da literatura biográfica tradicional, tais como crônicas, memórias e retratos de homens ilustres. Tal abordagem surge, em pleno século XX, através da Escola de Chicago (EUA), que introduziu o estudo das histórias de vida como forma de pesquisa. No Brasil, atualmente, há a influência de autores europeus, que trabalham as histórias de vida como um recurso de investigação e de formação. Finger (1988, p. 81) relata que o método biográfico surge como “resultados das

considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática, processos de tomada de consciência, em que a pessoa confere um sentido e um significado às suas vivências". O autor assinala que a abordagem (auto)biográfica justifica-se "pelo fato de este método valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e às experiências que tiveram lugar no decurso da história de vida" (FINGER, 1988, p. 84).

Carvalho (2008) aponta que a abordagem (auto)biográfica se vincula a uma concepção de educação ao longo da vida, que valoriza as pesquisas sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. No Brasil, o trabalho com essa abordagem vem aprofundar temas como a relação de gênero e a profissão de professor, o estágio supervisionado, a relação entre teoria e prática, o processo identitário, saberes docentes, a formação inicial e continuada. Tais investigações contribuem para que as agências formadoras respondam ao desafio de oferecer uma formação profissional mais coerente com o perfil da sociedade contemporânea, que traz a *pessoa* do professor para o centro, como *sujeito* do seu processo de formação e de construção da identidade profissional, valorizando sua história de vida, suas singularidades, pertença e o contexto em que está inserido, uma profissionalização construída de dentro para fora, reunindo pesquisa-formação-profissão.

Destacam-se, também, as possibilidades de realizar experiências na educação e na formação de adultos, ao buscar ampliar a discussão epistemológica e construir um panorama histórico, numa dialética ascendente/descendente entre os discursos e os percursos de vida, articulando o bioquestionamento à expansão das artes de existência (SOUZA, 2007).

Na contemporaneidade, as histórias de vida configuram-se, segundo Rios (2011), em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturantes de alguns paradigmas tradicionais de investigação e paradoxalmente estruturantes de um modelo de investigar implicado à escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem (auto)biográfica assume a complexidade e a dificuldade de atribuir primazia ao sujeito e à cultura, no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal

mobilizando referências que estão no coletivo. Mas, ao utilizar esses referentes, de forma pessoal e única, cada sujeito constrói sua subjetividade, também de forma única. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica pode auxiliar na compreensão do singular/universal, das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos, em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história.

A formação de professores, a partir da utilização das (auto)biografias possibilita compreender melhor os modos como os docentes dão sentido ao seu trabalho e como agem em seus contextos profissionais, partindo da ideia de que os professores realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais obtidos ao longo de sua história de vida particular. Por este motivo, a escolha da pesquisa (auto)biográfica se ajusta como metodologia adequada à compreensão dos processos que acontecem no Estágio Supervisionado nas classes de EJA, que podem interferir na formação profissional dos estagiários de Ciências Biológicas.

Ao dar sentido e ao refletir sobre sua própria experiência, como possibilidade de conhecimento e formação, aqueles que estão sendo investigados, demonstram a partir de momentos-chave ou “momentos de charneira” um momento de conscientização, como também de conhecimento de sua trajetória pessoal e de escolarização àqueles que estão em formação. Para Josso (1998, p. 44):

> Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Estes momentos parecem se mostrar essenciais à formação do professor, já que possibilitam a conscientização das ações, pois o agir na docência não fica determinado pelo acaso, mas sim pelas experiências adquiridas ao longo da trajetória, pessoal e escolar, ligadas à formação acadêmica nos cursos de licenciatura. Por este motivo, as narrativas de formação são importantes para a constituição do professor.

Segundo Souza (2006), adota-se o método (auto)biográfico e as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação, seja na

formação inicial ou continuada de professores. A abordagem (auto)biográfica externaliza a escrita da vida e faz os professores entenderem a própria experiência, que é adquirida ao longo de sua existência-formação. Este é um dos objetivos pretendidos neste trabalho de pesquisa: que os estagiários, ao escreverem sobre si e sobre sua formação, reflitam acerca da experiência vivida na docência/construção do seu processo (auto)formativo, além de refletirem, da mesma forma, durante o processo de Estágio Supervisionado. Assim, estes estudantes de Ciências Biológicas se habilitam a entender a importância da experiência vivida em sua atuação como professores, nos mais diversos espaços profissionais.

Existe na abordagem (auto)biográfica, como afirma Lytle (1993 apud BUENO, 2002), uma reconceitualização da pesquisa educacional, pois dar ouvido à voz dos professores possibilita a valorização da subjetividade, ou seja, valoriza-se a subjetividade no processo da formação e destaca-se o direito destes professores falarem por si mesmos, reconhecendo-se como sujeitos da investigação e não como objetos, e deixando, assim, de serem meros recipientes do saber originado nas pesquisas, para se tornarem geradores de conhecimento. Neste sentido, a narrativa, oral ou escrita, possibilita a cada um refletir sobre sua formação e sua prática em sala de aula, mas também é fonte auxiliar de conhecimento para a formação profissional. Além disso, o próprio sujeito verifica que sua formação não se deu quando entrou na academia e, sim, muito antes, desde a infância, em suas relações sociais e educacionais.

Dessa forma, a abordagem das (auto)biografias prioriza o papel do sujeito em sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida ou do percurso de sua vida escolar (NÓVOA, 1988). Para isto, existe a necessidade de entender aquilo que constitui uma das configurações da formação do professor, qual seja, um processo que se inicia muito antes de seu ingresso nos cursos de graduação, isto é, que tem início desde os primórdios da escolarização, ou mesmo antes, em casa, na família, nos espaços não formais de educação. Trata-se de considerar a vida como um espaço de formação.

As possíveis aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e formação docente beneficiam-se de uma reflexão acerca do processo de profissionalização, implicando, mais precisamente, as ações dos professores

em sala de aula, no cotidiano escolar e, numa perspectiva mais ampla, o exercício da docência de modo articulado às representações que produzem a respeito de si próprios, do aluno e da prática pedagógica.

1.2 Dispositivos da pesquisa

Os dispositivos da pesquisa utilizados neste trabalho foram os memoriais de formação, as entrevistas narrativas e a observação, uma vez que possibilitam estabelecer uma relação entre o que os narradores dizem, nas situações de formação, e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, no espaço escolar.

O interesse pelos memoriais de formação deve-se ao fato de se tratar de um gênero autobiográfico institucional, supostamente cerceador da palavra do narrador, sendo pensado, escrito e modificado, pois se escolhe, no momento da escrita, o que apresentar ou não. Já as entrevistas autobiográficas, com os autores dos memoriais, propiciam o acesso a uma fala mais descontraída, recheada de pausas e emoções, que é enunciada numa situação criada com esse objetivo.

A narrativa escrita permite que o sujeito passe por um processo de busca das experiências, no seu interior, para chegar aos acontecimentos. Apresenta um estado de espírito, uma sensibilidade, pensamentos a propósito de emoções, sentimentos, assim como a atribuição de valores (JOSSO, 2004). A partir do momento em que se buscam esses sentimentos, durante as narrativas escritas, entra-se no processo de conhecimento sobre a própria formação.

O uso do memorial na disciplina de Estágio Supervisionado serviu como um instrumento de pesquisa para este trabalho. Na prática com os estagiários, os memoriais são utilizados como uma forma de reflexão sobre suas trajetórias escolares, possibilitando a tomada de consciência sobre a sua formação. O memorial de formação, segundo Câmara e Passeggi (2012), apresenta-se como a mutação de um gênero já consagrado na academia, que é denominado, ora memorial, ora memorial descritivo. Os memoriais de formação, contrariamente àqueles que supostamente lhes deram origem,

caracterizavam-se como um dispositivo pedagógico de formação. Para Passeggi (2010, s/p), o memorial de formação é um:

> Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto).

Os memoriais, enquanto narrativas de vida institucionalizadas, instauram a problemática da reinvenção de si mesmo, num contexto de injunção institucional. O que supostamente tenciona, desde o início, o processo de mediação, deixando pouco espaço para a negociação das experiências formadoras. Essas narrativas entrelaçam duas dimensões, uma (auto)avaliativa e outra (auto)formativa, que se aproximam de duas dimensões da *bildung*: a trans-formação se si mesmo, pela ação reflexiva, e a possibilidade de “inserção negociada” na cultura.

A escrita narrativa, com o uso dos memoriais, objetiva resgatar, mediante a memória e a subjetividade, acontecimentos que já foram vividos e que potencializam a intersubjetividade em uma investigação-formação. Para este trabalho, os memoriais de formação foram utilizados como um dispositivo de pesquisa, com o objetivo de levar os futuros professores de Ciências ou Biologia a pensarem em sua formação (Apêndice B), escrevendo sobre sua trajetória escolar e, ao mesmo tempo, refletindo sobre ela.

Neste instrumento foram analisados os caminhos percorridos por estes estudantes até a chegada ao curso de Ciências Biológicas, entendendo as escolhas, compreendendo, durante o estágio supervisionado, as práticas, que vão sendo modificadas, para sua adequação à realidade das turmas de EJA. Com esta escrita, foi possível identificar as perspectivas e os dilemas enfrentados por estes estagiários, diante de classes compostas por um público tão diverso, lecionando uma disciplina que é, ao mesmo tempo complexa e presente na vida diária destes indivíduos, como são as ciências naturais. Reforçando esta proposta, Souza (2006, p.141) completa:

> A escrita da narrativa, enquanto ‘a aprendizagem experiencial’ implica colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, a partir das experiências e da aprendizagem construídas ao longo da vida e expressas no texto narrativo, porque as experiências que tratam de recordações-referências são constitutivas das narrativas de formação, contam sobre o que a vida ensinou e, também, no que concerne às aprendizagens experienciais em circunstâncias da vida dos sujeitos em processo de formação.

Os memoriais de formação foram escritos no semestre de 2014.1, durante o processo formativo dos estagiários na disciplina Estágio Supervisionado. A produção do memorial mobilizou os estudantes a fazerem a narrativa de si, buscando o movimento da reflexividade autobiográfica, em que eles refletiam acerca de suas próprias trajetórias. Dessa forma, em suas narrações, os estagiários buscavam expressar suas experiências significativas no processo de iniciação à docência, visto que:

> As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. [...] A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. (JOSSO, 2004, p. 49)

Assim, as narrativas permitiram entender o processo formativo dos colaboradores da pesquisa, pois, através das experiências e das aprendizagens construídas, emergiram os sentidos dados à docência em Ciências Biológicas através do contato com a EJA, num movimento de formação, produção e reflexão.

Outra fonte de coleta de dados utilizada foi a entrevista narrativa que, segundo Bertaux (2010), permite compreender melhor o que se passa no interior das trajetórias dos sujeitos em formação. As entrevistas narrativas foram realizadas no semestre 2014.2, após a realização das regências nas turmas de Ensino Médio, buscando-se, através deste instrumento, colher informações das experiências vivenciadas no período e as contribuições para a formação destes sujeitos.

A entrevista narrativa, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 96), mostra “[...] a consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais [...] indo muito além de seu emprego como método de investigação”, no qual o sujeito que narra evidencia, em diversas linguagens, os sentidos produzidos, num contato direto com o pesquisador. Bauer e Gaskell (2002) apresentam características da entrevista narrativa, que deve ter em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado – chamado de *informante* – a contar a história de algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. O uso de narrativas de vida através das entrevistas mostrou-se, nesta pesquisa, especificamente eficaz, já que este instrumento harmoniza-se aos memoriais, pois possui a finalidade de entender a formação das trajetórias de vida docente, no processo de formação inicial, como disponibilizado no Apêndice C.

A escolha das narrativas e do memorial destaca-se, pois, através deles, se torna possível desvelar trajetórias de vida-formação-profissão, cujos componentes são necessários e fundamentais no caminho percorrido pelo sujeito, permitindo que esse indivíduo atribua sentido ao vivido, compreenda a si mesmo e se aproprie de sua história, no mesmo ato em que ela é contada, num movimento de “[...] tomada de consciência [... que] é um exercício formador e como tal, deve ser estimulado, incentivado, sem se tornar uma camisa de força para os professores que cotidianamente inventam a sala de aula” (MIGNOT, 2008, p. 108).

Além dos memoriais e da entrevista narrativa, foi feita a observação *in loco*. Neste trabalho, a observação faz parte do movimento organizacional das disciplinas de Estágio Supervisionado. Portanto, como professora deste componente, visitei as salas de aula, durante a regência dos estudantes de Ciências Biológicas do Campus VI, nas turmas de EJA. Realizei um total de dezoito horas/aula de observação nas turmas em que os estagiários estavam atuando, analisando desde a postura, a voz, as relações adotadas com alunos e funcionários das unidades até as práticas e metodologias desenvolvidas durante as aulas.

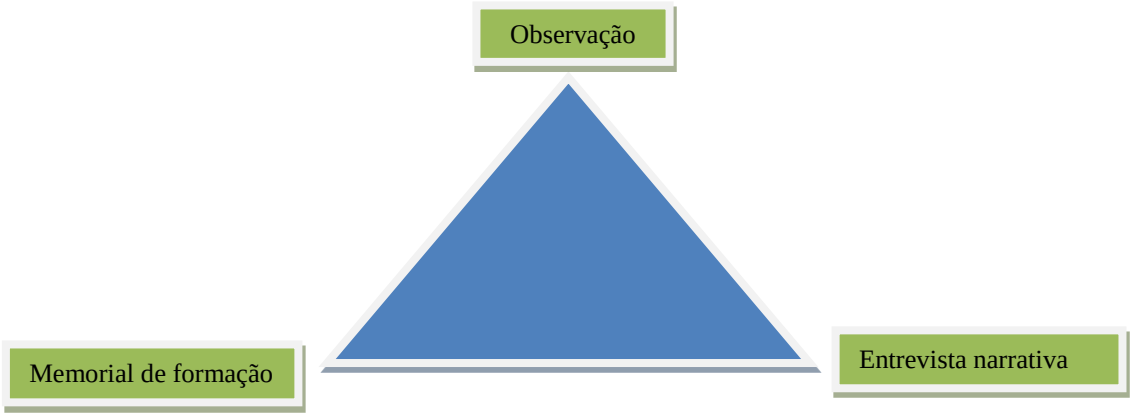
Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999 apud GAIO, 2008), o observador deve assimilar algumas habilidades como: ser capaz de estabelecer uma parceria de confiança com os sujeitos participantes; ter

sensibilidade no convívio com as pessoas; saber ouvir; ter familiaridade com as questões investigadas; ser flexível em situações inesperadas e não se preocupar imediatamente com padrões e juízos de valor sobre os fenômenos observados.

Com o uso de diferentes dispositivos de pesquisa, busquei fazer a triangulação dos dados, que conforme Stake (1998) é um método que utiliza múltiplas perspectivas para esclarecer significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. A triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo evento, a fim de aumentar a confiabilidade das informações.

Como base dessa triangulação e suporte principal para a discussão dos "dados", tenho as entrevistas narrativas e os memoriais de formação e, no ápice desta triangulação, apresento as observações realizadas durante as visitas aos estagiários, em suas respectivas regências. A escolha das entrevistas e memoriais como base da triangulação representa aqui o volume de informações que estes dispositivos ofereceram à pesquisa, atravessando o trabalho todo com o foco narrativo apresentado por eles, como nos mostra a figura a seguir.

Figura 1 – Triangulação dos dispositivos de pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2015)

Estes instrumentos foram aplicados nas escolas municipais e estaduais do município de Caetité, no interior da Bahia, unidades escolares em que os

estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas do Campus VI/UNEB realizaram seus estágios.

1.3 Espaços da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Caetité,[11] localizada no sudoeste da Bahia, numa área denominada Alto Sertão Produtivo baiano. Caetité passou a ser conhecida como o “berço da Educação”, por ser a cidade natal do educador brasileiro Anísio Teixeira,[12] assumindo o papel de referência em educação no Estado da Bahia.

Como cidade pioneira em educação, ainda no século XIX é criada a Escola Normal de Caetité. Mais tarde, em 1901, a Escola Normal é fechada por Severino Vieira, transformando-se no Instituto São Luís Gonzaga, onde padres jesuítas europeus assumiram o compromisso da formação de professores. Vinte e cinco anos depois, em 1926, a Escola Normal de Caetité é novamente instituída e, na década de 1950, por meio de uma proposta de projeto de educação, em tempo integral, mais uma vez, acontece outra modificação no nome da Instituição, passando a ser conhecida como Escola Parque e, depois, como Instituto de Educação Anísio Teixeira (UNEB, 2014).

Ainda segundo os dados disponíveis no site da Universidade (UNEB, 2014), a cidade sempre manteve a tradição de vanguarda em educação,

---

[11] Caetité é um município distante 757 km de Salvador e, segundo o censo de 2013, tem, aproximadamente, 52.166 habitantes. Com mais de dois séculos de emancipação, a cidade foi um polo cultural da região sertaneja: foi a terra natal de figuras como Cezar Zama, Aristides Spínola, Anísio Teixeira, Nestor Duarte Guimarães, Waldick Soriano, Prisco Viana, dentre outros, e, ainda, pioneira na educação regional, com a primeira escola normal do sertão baiano.

[12] Anísio Teixeira teve sólida formação adquirida em colégios jesuítas de Caetité e Salvador, bacharelou-se em Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em Nova York, em 1929. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1971. Considerado um dos maiores educadores brasileiros, Anísio Teixeira deixou uma obra pública excepcional que, ainda hoje, está à frente do nosso tempo. Sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo pragmatismo do filósofo John Dewey, de quem foi aluno no Teachers College e cujas ideias divulgou no Brasil. Mas foi, sobretudo, nos embates entre a gestão cotidiana da educação e sua visão de futuro, em meio a aliados e adversários, que aprendeu a organizar homens e instituições (NUNES, 2000).

quando, em 1962, é criada a Escola de Nível Superior de Caetité, através da Lei nº 1082, de 25/10/1962, sendo incorporada à UNEB pela Lei Delegada nº 66, de 01/06/1983, sob a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité – FFCLC.

A FFCLC, em seu primeiro concurso vestibular, ofertou o curso de Licenciatura de 1º Grau em Letras, em 1986, e expandiu a oferta, com a implantação do curso de Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais. Ambos os cursos autorizados pelo Decreto Presidencial nº 92.926, de 16 de julho de 1986, e reconhecidos pelas Portarias Ministeriais nº 211, de 20 de abril de 1989, e nº 1.010, de 24 de outubro de 1990. O curso de Letras, por conta da formação continuada sofreu alterações e se transformou em Licenciatura Plena, com as Habilitações em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Português, Língua Inglesa e respectivas Literaturas, no ano de 1994. Em 1992, foram oferecidas as Licenciaturas Plenas em Geografia e História, resultantes da conversão do curso de Estudos Sociais (UNEB, 2014).

Devido às grandes descobertas de riquezas minerais, como as jazidas de urânio, ametista, manganês e ferro, este município tem atraído muitas empresas e muitos moradores de outros Estados do país. É neste panorama que foi autorizada a implantação, em 2004, do curso de Ciências Biológicas, através da Resolução nº 288/2004, do CONSU/UNEB. Os ingressos no curso de Ciências Biológicas estudam os sistemas biológicos a partir de teorias e experimentações sobre as ciências biológicas e sua relação com a qualidade de vida, tendo como meta primordial a preservação do meio ambiente. O profissional adquire esses conhecimentos de forma integrada aos conhecimentos pedagógicos (Educação), para que possa atuar como professor(a) das áreas afins da Biologia, nos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

As ementas das disciplinas exploradas neste estudo correspondem aos componentes curriculares com códigos EDO004, referente ao Estágio Supervisionado I, com carga horária de 100 horas, e EDC008, correlato a Estágio Supervisionado II, também com carga horária de 100 horas. Nestas disciplinas, os alunos iniciam a docência, como regentes, em turmas de Ciências e/ou Biologia, num período mínimo de vinte horas; sendo orientados

pelo professor coordenador da UNEB, que realiza observações sistemáticas, além de contar com a ajuda do professor regente.

A escolha pelo Departamento de Ciências Humanas (Campus VI/UNEB) para a realização deste trabalho se deu pelo fato de ser este um polo de formação de professores, na microrregião de Caetité, e, além disso, por ser o espaço em que atuo, como docente do componente curricular Estágio Supervisionado, no curso de Ciências Biológicas. Hoje, este *campus* possui 989 alunos matriculados em seus cursos, oriundos dos diversos municípios que integram o Sertão Produtivo. Já o corpo docente do DCH – VI é composto por 122 professores, cuja formação é assim configurada: 50,0% têm especialização, 42,6% são mestres, 6,6% são doutores e 0,8% tem somente a graduação. É neste cenário que se desenvolveu esta pesquisa, considerando-se as singularidades deste espaço formativo para os licenciandos de Ciências Biológicas e a repercussão da atuação destes na Educação Básica, especificamente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

1.4 Os colaboradores da pesquisa

A escolha dos colaboradores em uma pesquisa (auto)biográfica requer que o pesquisador exercite a escuta sensível, o olhar mais demorado e imbricado ao que se dispõe a realizar, possibilitando que ele perceba quem são esses atores, no âmbito da problemática que a pesquisa investiga.

Os sujeitos escolhidos para a realização desta investigação foram os estudantes do curso de Ciências Biológicas da UNEB (*Campus* VI), que realizaram o estágio de regência em Ciências ou Biologia (Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II), nas classes de Jovens e Adultos (EJA). Durante a disciplina, estes estudantes escolheram suas turmas de Estágio, conforme a ementa deste componente, sendo colaboradores da pesquisa apenas aqueles que, na rede estadual ou municipal de ensino, estivessem atuando nos eixos IV, V ou VII.[13] A escolha dos colaboradores está

[13] A proposta curricular da EJA baseia-se em aprendizagens por tempos formativos e eixos temáticos. Os eixos IV e V correspondem ao segundo tempo formativo, que diz respeito ao segmento do Ensino Fundamental II, podendo ser comparado respectivamente aos 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos. O eixo VII corresponde ao último ano do ensino médio e faz parte do EJA III ou Tempo de Aprender II.

vinculada ao conhecimento prévio que possuo sobre as turmas de Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas, possibilitando-me acompanhar mais de perto o movimento de escolha das turmas em que os estagiários, colaboradores da pesquisa, desenvolveram seus estágios.

Durante os dois semestres de 2014 – 2014.1 e 2014.2 – lecionei os componentes Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, respectivamente. Assim, durante as escolhas das turmas para a regência, os estagiários procuram as escolas previamente conveniadas com a UNEB, conforme a disponibilidade de horários e sua adequação a suas disciplinas na Universidade, ou, para aqueles que residem em outros municípios, horários que se ajustem a suas idas a Caetité. Assim, as turmas em que devem realizar as regências são selecionadas pelo próprio estagiário.

Dentre os 27 alunos matriculados nas duas disciplinas, seis (6) realizaram o estágio em turmas de EJA, tanto no semestre 2014.1, quanto no semestre 2014.2, não coincidentemente; estes alunos residem na cidade de Caetité, o que interfere na escolha da regência no turno noturno. Estes seis foram os escolhidos para colaborar nesta pesquisa. A distribuição dos estagiários por escola e turma está descrita na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Distribuição dos estagiários nas turmas de EJA (semestre 2014.1)

Estagiário	Colégio	Localidade	Turma	Turno	Administração
Waldick Soriano	Ovídio Teixeira	Sede	5ª e 6ª B /EJA IV	Noturno	Municipal
César Zama	Manuel R. de Melo	Distrito de Santa Luzia	5ª e 6ª / EJA IV	Noturno	Municipal
Lucília Fraga	Ovídio Teixeira	Sede	5ª e 6ª /EJA V	Vespertino	Municipal
Tereza Borges	Seminário São José	Sede	5ª e 6ª B /EJA IV	Noturno	Estadual
Belma Gumes	Ovidio Teixeira	Sede	5ª e 6ª B /EJA IV	Vespertino	Municipal
Helena Lima	Seminário São José	Sede	5ª e 6ª B /EJA IV	Noturno	Estadual

Fonte: Elaboração própria, conforme distribuição das regências em classes de EJA da disciplina Estágio I do curso de Ciências Biológicas.

Estes seis estagiários foram distribuídos em três escolas, uma municipal, situada no distrito de Santa Luzia, e as outras duas na sede do município de Caetité, onde, coincidentemente, realizaram o estágio de regência nas turmas do Eixo IV, que corresponde às séries do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em um único ano letivo.

Já no semestre 2014.2, foi ofertado o componente Estágio Supervisionado II, que correspondente à regência em turmas de Ensino Médio. Como esta modalidade da Educação Básica é proporcionada apenas pelo Estado, os centros de ensino do município não podem ser utilizados como campos de estágio. O regulamento de estágio permite outras modalidades de estágio, e o colegiado de Ciências Biológicas decidiu pela realização de oficinas pedagógicas, em espaços formais e espaços não formais de educação. Além disso, foi realizada uma aula de campo para o município de Itacaré, na Bahia, para que os alunos pudessem conhecer a pedagogia Waldorf.[14]

As oficinas nos espaços formais foram realizadas apenas em turmas de Ensino Médio, todas com o tema água, e abordando os diferentes aspectos desta substância essencial à vida. Os mesmos alunos que estagiaram nas classes de EJA, no semestre anterior, 2014.1, permaneceram responsáveis pelas oficinas nestas turmas. Além das oficinas na sede do município, nos foi solicitado, pela diretora da escola, a sua realização em mais dois anexos escolares, localizados em dois distritos, Vale do Pajeú e Brejinho das Ametistas. Assim, dos seis colaboradores desta pesquisa, cinco ficaram responsáveis pelas oficinas no meio rural da cidade, como descrito na Tabela 2, a seguir.

[14] A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner, há 95 anos. Seu currículo é vivo, dinâmico e integrado, assim como sua preocupação com o desenvolvimento global dos alunos, suas diferenças individuais e a ênfase em descobrir suas capacidades e potencial, respeitando cada etapa de desenvolvimento da criança. Esse currículo é desenvolvido em bases antropológico/antroposóficas, tendo em vista a evolução física, emocional e espiritual do ser humano. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/conheca-a-pegagogia-waldorf/>. Acesso em: 18 abr. 2014.

Tabela 2 – Distribuição dos estagiários nas turmas de EJA (semestre 2014.2)

Estagiário	Colégio	Localidade	Turma	Turno	Distrito
César Zama	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Não
Waldick Soriano	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Não
Lucília Fraga	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Sim
Helena Lima	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Sim
Belma Gumes	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Não
Tereza Borges	Tereza Borges de Cerqueira	Sede	EJA III-eixo VII	Noturno	Sim

Fonte: Elaboração própria, conforme distribuição das oficinas em classes de EJA da disciplina Estágio II do curso de Ciências Biológicas.

Os seis atores que atuaram neste trabalho foram identificados aqui por pseudônimos, buscando preservar a identidade destes estudantes, escolhendo-se, para isso, nomes de pessoas conhecidas no cenário nacional, ou local, nascidas no município de Caetité. Essa escolha se deve ao fato desta pequena cidade ser referência na educação, principalmente pelo jurista, educador e escritor, Anísio Teixeira.

Com a pretensão de homenagear o município e o *Campus* VI, busquei outros nomes de educadores ou representantes cuja reputação advém de sua contribuição para a qualidade da educação, ou que, em algum momento, exaltaram o município de Caetité. Relaciono como algumas características dos colaboradores deste trabalho e após leitura dos memoriais e perguntas aos professores mais velhos do Campus IV, os nomes escolhidos foram: Waldick Soriano, cantor e compositor (1933-2008); Lucília Fraga (1895-1979), professora, desenhista e pintora; César Zama (1837-1906), médico, político e escritor; Helena Lima (1904-1998), professora e historiadora, que escreveu o livro “Caetité, pequenina e ilustre”; Belma Gumes, docente do Campus VI, no período de 1983 a 1998, cuja biblioteca leva seu nome; e Tereza Borges professora e historiadora, que deu nome a uma grande escola da cidade de Caetité.

Diante disto, apresento o perfil biográfico dos estagiários do curso de Ciências Biológicas do *Campus* VI da UNEB, aqueles que passaram nos estágios supervisionados pelas turmas de EJA, vivenciando e experimentando a docência em classes com pessoas plenas de conhecimentos cotidianos,

cansadas do dia de trabalho e, em sua maioria, carentes de aprendizado. Cabe aqui ressaltar que esse perfil foi elaborado através dos memoriais de formação que estes “regentes” construíram durante a disciplina de Estágio Supervisionado I e, a partir de agora, na maioria das discussões, denominados de alunos-estagiários.

A colaboradora aqui denominada Belma Gumes, nasceu na cidade de Brumado/BA, tem 25 anos e começou a estudar aos cinco anos de idade. Diz que nunca teve resistência a frequentar a escola e desde o pré ia sozinha para a escola, que ficava perto de sua casa, estudando todo o antigo primário nessa mesma escola. Assim, ela nos conta:

> Desde pequena, sempre fui muito independente em relação à escola, sempre fiz minhas tarefas sozinha, para falar a verdade, não tinha quase que nenhum acompanhamento familiar na escola, minha mãe odiava quando eu dizia que tinha reunião para ela ir! Enfim, lembro muito pouco dessa fase inicial. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

Belma conta que não conheceu o pai e em uma brincadeira preparada pela escola, no dia dos pais, a professora pediu o nome dele, mas ela, embaraçada, deu o nome do namorado de sua mãe, na época, o que parece ser a principal marca escolar na vida desta aluna, segundo a passagem a seguir:

> Aquele dia ficou marcado pra mim, pois até então eu não tinha questionado o papel de um pai na minha vida, por não conhecer meu pai, fiquei meio sem graça. Mas falei para ela o nome do meu padrasto e não dei detalhes. Quando entramos na sala, havia nomes dos pais de todos os alunos no chão, escritos em um papel branco espalhado pelo chão e cada aluno tinha que pegar o nome correspondente de seu pai. Peguei o nome que havia dado a ela, mas me senti meio estranha, como se aquela história não me pertencesse, fiquei meio constrangida também. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

Waldick nasceu na cidade de Brumado, interior da Bahia, tem 24 anos e iniciou a vida estudantil aos três anos de idade, sendo filho único, por muito tempo, sempre foi um aluno quieto, quase não conversava, nem se envolvia com os outros ao seu redor, fato esse que levou a professora questionar sua

mãe sobre se ele possuía algum problema, ou se era mudo. Ao falar destes momentos, Waldick nos conta suas experiências na primeira escola:

> Passar por essa instituição de ensino foi uma experiência única, primeiro por ser minha primeira escola e depois porque lá tive momentos bons, como, por exemplo, minha formatura de alfabetização, onde pude, pela primeira, vez falar em público na formatura, juntamente com meus colegas, além de poder vestir roupas formais e receber o anel, sendo uma experiência de grande alegria. (WALDICK, MEMORIAL, 2014)

A terceira colaboradora é Tereza, tem 26 anos, nascida na cidade de Irecê/BA, começa seus estudos aos cinco anos de idade, e conta animada sobre as primeiras professoras que teve em sua escola primária (Fundamental I), a exemplo da passagem a seguir:

> Fiquei nessa escola durante muito tempo. Eu gostava demais de lá, pois sempre tinham gincanas, festas juninas, e outros eventos, além de todos esses atrativos; um outro ponto positivo é que ficava ao lado da minha casa. Nesse tempo, meu pai tinha uma lanchonete, vendíamos coxinha, pastel, jujubas, balas. Sempre, durante o recreio da escola, eu ficava lá, ajudando-o, às vezes eu gostava de ficar na lanchonete, outras vezes não! (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

Tereza conta de sua mudança de escola, na sétima série (oitavo ano), e de como foi difícil se acostumar à nova unidade escolar, que ficava longe de sua casa:

> Nessa nova escola, tive a oportunidade de conhecer e fazer amizade com várias pessoas. Eu sofri um pouco de preconceito, por ser um pouco gordinha, mas eu não era obesa! Tinha uma colega que me chamava de “sapo boi”, ou melhor, não só ela, mas outros “engraçadinhos da turma também”, uma vez eu e essa colega até brigamos ao sair da escola, porque ela me chamou de “sapo boi”, a briga foi feia, fiquei muito ressentida, chorei bastante, minha mãe, acho que não soube. Mas também foi um ponto final, a partir de então, não sofri mais bullying na escola, ninguém mais fez gracinhas comigo. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

Helena, a quarta aluna-estagiária a colaborar, é natural de Caetité/BA, mas sempre viveu na zona rural, em um distrito chamado Maniaçu, tem 25 anos e iniciou seus estudos aos oito, em uma turma multisseriada. Ela conta que não era boa na disciplina matemática, até o dia que, disposta a ter a

tabuada na ‘ponta da língua’, resolveu colar papéis com as operações, literalmente, na ponta da língua:

> Só que quando eu pegava os papeizinhos e colocava na língua, eles não colavam, derretiam, eu comecei a ficar preocupada “se a professora perguntar quem trouxe a tabuada na ponta da língua” eu não teria levado, e se ela marcar com meus pais para ir até a escola para reclamar contra mim? Tentei várias vezes e não consegui. Desisto! Quando ela me perguntar, eu digo que não levei porque a tabuada não colou na língua, mas eu havia tentado. (HELENA, MEMORIAL, 2014)

Helena descreve os percalços que teve que passar para continuar os estudos, fala em sofrimentos e superações que hoje são lembrados com emoção e anseio de vitória:

> Uma dessas lembranças é de quando eu e meu irmão íamos a pé, outras vezes de bicicleta, para a escola e no caminho alguém nos assustava com urros, imitações de bichos; no dia seguinte ficávamos com medo, meu irmão não queria ir para a escola comigo, minha mãe queria bater nele, para que ele fosse, para que não faltássemos a aula. (HELENA, MEMORIAL, 2014)

A colaboradora denominada Lucília Fraga nasceu em Jundiaí, cidade do Estado de São Paulo, e diz ter, como maior prazer, desde a infância, estudar. Tendo apenas os anos iniciais cursados em escolas particulares, relata os importantes incentivos dos pais, fazendo com que o aprender fosse constante, prazeroso e nunca traumático:

> Quando pequena, as brincadeiras e jogos foram muito ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento da criatividade, e meus pais sempre investiram em livros e em materiais de arte, o que ajudou muito no desenvolvimento cognitivo da fase inicial da minha vida, sempre recebendo incentivo para estudar, embora em casa não houvesse pressão exagerada para isso. Assim, eu era acompanhada na escola a respeito de comportamento, rendimento e frequência, e sempre recebi apoio para superar minhas dificuldades. Penso que os primeiros anos da infância de alguém podem influenciar para sempre o seu modo de interagir com o mundo a sua volta. (LUCÍLIA, MEMORIAL, 2014)

Lucília mudou de Jundiaí/SP para Caetité/BA, quando cursava a 4ª série (quinto ano do Ensino Fundamental), e teve de se adaptar à nova cultura e conhecer o preconceito de ser diferente, como ela relata:

> Fui matriculada em uma escola onde experimentei algo novo: preconceito. Como a minha aparência física era destoante do resto da escola (alta, branca e de cabelos claros), os meus colegas estranharam esse meu biótipo e uma série de comentários e observações me deixaram um pouco incomodada na época – não a ponto de gerar traumas, mas foi importante para concluir que o preconceito parte de todos os pontos e que, para ele existir, basta o ser humano ser um pouco diferente do que é o ordinário. Não me lembro de ter tido necessidade de intervenção de nenhum professor ou diretor da escola, pois foi algo mais velado, não tão agressivo visualmente, como o preconceito geralmente costuma ser. (LUCÍLIA, MEMORIAL, 2014)

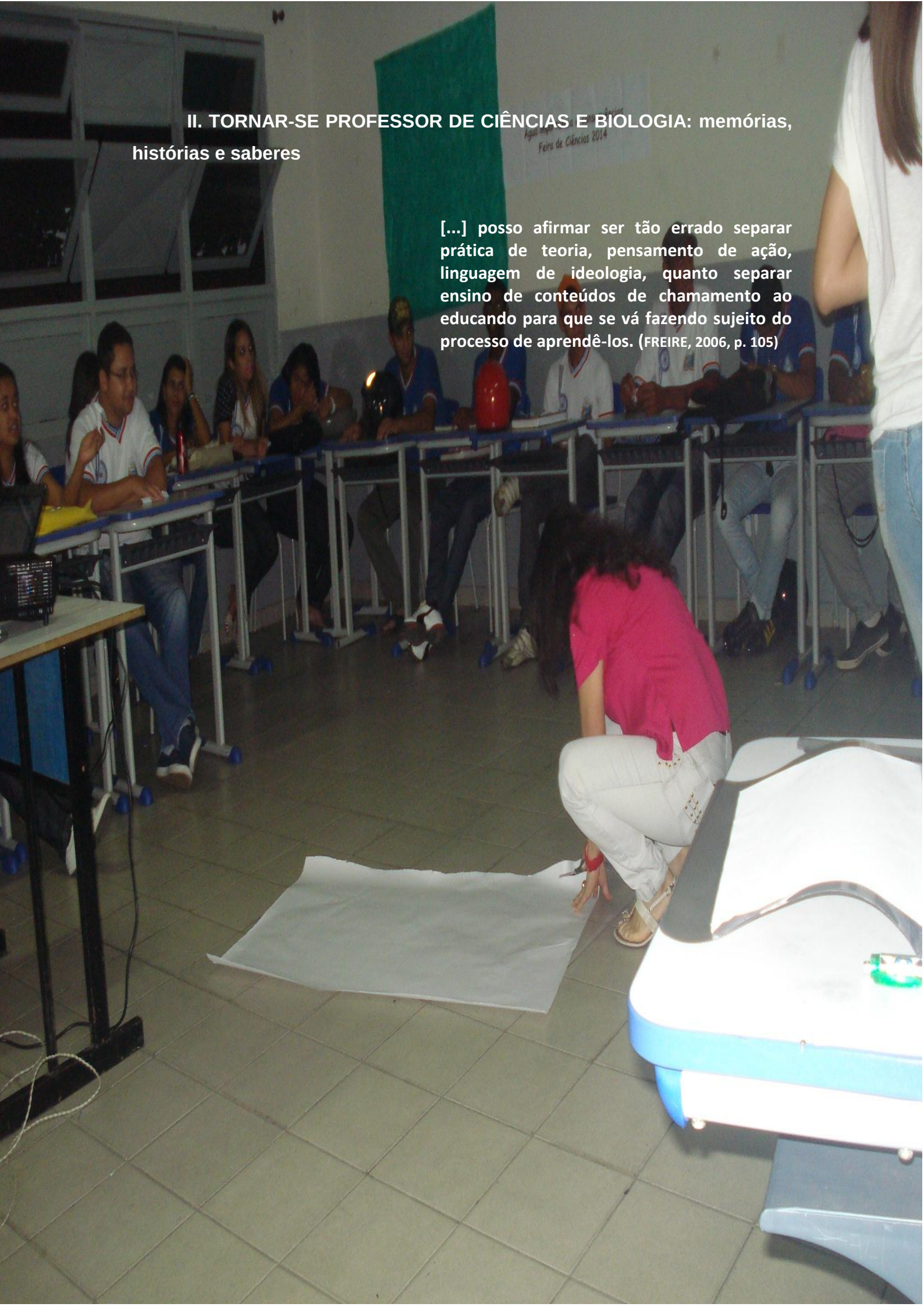
César Zama nasceu na cidade de Brumado, interior da Bahia, e começou a frequentar a escola aos oito anos de idade, já iniciando na primeira série (segundo ano do Ensino Fundamental). Sua mãe faleceu quando ele ainda tinha 11 anos de idade e cursava a quinta série (sexto ano). César morava com mais três irmãs, sendo a mais velha a responsável pelos demais, por isso era o suporte financeiro da família. Com um histórico de mudanças de bairro e escolas, teve que começar a trabalhar na oitava série (nono ano do Ensino Fundamental), para ajudar no sustento da família:

> Aos 15 anos de idade, eu trabalhava durante o dia em um lava-jato e estudava durante a noite no Colégio Getúlio Vargas, foi o que fiz até o primeiro ano do ensino médio. No Getúlio Vargas, estudavam mais pessoas da periferia, não era uma escola muito bem organizada. Aos 16 anos, fui para o primeiro ano do ensino médio, voltei novamente para o Colégio Estadual de Brumado, agora eu estudava durante o dia e trabalhava durante a noite, como garçom em um restaurante. Eu sempre fui uma pessoa tímida; no ensino médio, eu era uma daquelas pessoas que ficavam sentadas no fundo, não tinha muito contato com os colegas de classe, conversava pouco, falava o mínimo possível. (CÉSAR, MEMORIAL, 2014)

Este breve perfil biográfico dos colaboradores desta pesquisa trouxe alguma singularidade e experiências que levaram estes sujeitos a cursarem Ciências Biológicas e a se aproximarem da docência na Educação Básica. De acordo com Delory-Momberger (2012), é importante traçar o perfil biográfico dos sujeitos colaboradores, já que estão em processo de aprendizagem docente e podem demonstrar a constituição de si e do mundo ao redor, trazendo, assim, à tona a condição biográfica que, segundo a autora, ocorre quando:

> O sujeito que não pode constituir lugar senão em si mesmo e que não pode realizar o mundo a não ser na reflexividade e na historização de sua experiência [...] o sujeito de que se trata aqui é um sujeito flutuante, um sujeito sem amarras, que goza de reconhecimento puramente formal e cuja afirmação ética dissimula, precisamente, a ausência de dimensão social e política. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 114)

É neste cenário que o caminhar desta pesquisa se desenrola, pensando nas especificidades da docência realizada nas turmas de EJA, procurando inter-relacionar experiências, narrativas e experimentações, na formação de docentes das Ciências Biológicas.



II. TORNAR-SE PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: memórias, histórias e saberes

[...] posso afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. (FREIRE, 2006, p. 105)

Paulo Freire (2006) nos convida, nesta epígrafe, a pensar acerca do imbricamento necessário à construção/produção do conhecimento, em que teoria e prática, linguagem e ideologia, pensamento e ação vão tecendo uma rede na produção da aprendizagem. No contexto desta pesquisa, tomamos esta discussão para pensar o docente na relação entre o pessoal e o profissional, que emerge nas narrativas de formação dos alunos-estagiários do curso de Ciências Biológicas. É a partir destas considerações que buscamos dialogar aqui com os autores que examinam a formação docente no contexto das práticas formativas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

A importância de reafirmar a singularidade do curso de Ciências Biológicas e a sua escolha para esta discussão, além dos seus complexos conceitos e experimentos, decorreu também da possibilidade que esta formação apresenta de propiciar ao indivíduo uma mudança em sua visão de mundo, a partir do conhecimento dos fenômenos naturais, não se justificando, portanto, a seleção desta modalidade de ensino apenas por tê-la cursado e ser docente da área.

Neste capítulo, apresento uma breve discussão sobre o ensino de Ciências Biológicas no Brasil e sua relação com a EJA. Em seguida, através das narrativas orais e/ou escritas, apresento as trajetórias que levaram os estagiários à escolha deste curso, suas implicações e dificuldades, ao longo da graduação. Finalizamos este capítulo com a discussão sobre a formação dos professores de Ciências Biológicas, refletindo sobre a construção da docência como um campo de produção de conhecimento.

2.1 O Ensino de Ciências e Biologia no Brasil

Em sua trajetória, o ensino de Ciências Naturais no Brasil tem se orientado por diferentes tendências, que refletem o momento histórico, político e socioeconômico de cada época. De acordo com Santos Neto (2005), o cenário social das décadas de 1950 e 1960 provocou significativas mudanças no currículo de Ciências e na educação de base no Brasil, a partir do momento em que se passou a considerar a formação do trabalhador para atender à exigência crescente de desenvolvimento científico-tecnológico, criando um

distanciamento entre o que era ensinado em Ciências e o conhecimento necessário à produção científica e ao desenvolvimento da tecnologia.

No século XX, as disciplinas escolares surgiram sob o impulso da escolarização em massa, e devido à defasagem entre aos sistemas estatais de ensino, ainda em desenvolvimento, a organização dos currículos escolares era feita de acordo com a supremacia de um Estado sobre o outro Estado ou povo. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN indicam a inserção de temas transversais às disciplinas já existentes, enquanto que, no Ensino Médio, as disciplinas estão divididas em áreas que as apresentam nesse nível de ensino (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Porém, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o ensino de Ciências Naturais, inserido nas escolas de ensino fundamental é praticado nas salas de aula de acordo com as diferentes propostas educacionais apresentadas nos últimos anos. Assim, fica evidente que o ensino de Ciências é marcado por transformações no currículo escolar desde o seu surgimento até os dias atuais.

Apresentaremos aqui um breve cenário da inserção e consolidação do ensino de Ciências no Brasil, além das conquistas e das limitações que este ainda apresenta. Estas características relevantes interferem ainda hoje nos cursos de licenciatura e, portanto, na formação de professores de Ciências e Biologia.

Com a Reforma de Francisco Campos, via Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), surgiu, em 1930, no ensino secundário brasileiro, a disciplina escolar Ciências, que apontava para a ideia de que seria pedagogicamente interessante para os estudantes iniciar um estudo integrado. O surgimento de algumas disciplinas, no ensino secundário, os conteúdos, os métodos de ensino único para as várias ciências, a ideia de integração variada e a relação desses métodos de ensino nas instituições e entre os professores, receberam influências de ordem social e política, pois, com a popularização dessa disciplina escolar, surgiram também questionamentos sobre quais deveriam ser os objetivos da Ciência (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Em 1946, instalou-se o Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciências – IBECC, com o objetivo de produzir e difundir propostas de base

experimental para o ensino de Ciências, tendo como atividade pioneira a produção de kits com materiais específicos de ensino em laboratório, incluindo a adaptação e a produção de livros de origem estrangeira. Além de se propiciar o desenvolvimento de projetos de apoio às atividades escolares, tais como feiras, museus, clubes de ciências, pesquisa e treinamento de professores (NARDI, 2005; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

O mundo ocidental se encontrava diante da Segunda Guerra Mundial e o Brasil, apesar de estar mais distante, também sofreu as influências desse conflito. O cenário educacional apresentava-se em meio às propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que propunha a substituição dos métodos tradicionais por uma metodologia ativa, que proporcionasse maior liberdade e autonomia ao aluno, no processo de aprendizagem (KRASILCHIK, 1987).

Conforme este mesmo autor, visando mudanças no ensino de Ciências, foram organizados movimentos em favor da expansão desta disciplina nas escolas. Em São Paulo, no início dos anos de 1950, no Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), um grupo de professores universitários buscava a atualização do conteúdo que era ensinado e do material utilizado em aulas práticas de laboratório, porém se confrontava com o Ministério da Educação (MEC), pela determinação do número de aulas e de programas oficiais que não estavam contextualizados, econômica, social e politicamente, e apenas transmitiam informações sobre o produto das ciências.

O IBECC, criado em 1950 juntamente com a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNDEC), eram entidades mantidas por verbas internacionais, que formulavam iniciativas de formação docente, e que, mobilizados pelo MEC, realizam projetos tanto para o ensino experimental quanto para a constituição da área do ensino de ciências no país. Professores e cientistas que participavam dessas instituições resolveram diversificar suas ações e aumentar seus espaços de atuação, fora da escola, publicando revistas de ensino, criando associações de ensino e realizando congressos, o que reduzia, de certa forma, a importância do IBECC/FUNDEC (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Ainda segundo estas autoras, nesse momento, os países necessitavam se sobressair por meio do conhecimento de novas tecnologias, por isso,

passaram a investir no conhecimento científico. Então, nas décadas de 1950 e 1960, com o desenvolvimento científico-tecnológico e a substituição da velha estrutura agrária e comercial por uma nova estrutura societária urbano-industrial, há espaço para um ensino acadêmico fortemente experimental e que visava à valorização da participação do aluno no processo de aprendizagem do método científico, através de atividades práticas em laboratórios com o objetivo de formar cientistas (KRASILCHIK, 1987).

Apesar das mudanças que ocorreram nessa época, a Ciência ainda não era considerada uma disciplina importante, sendo introduzida apenas como uma disciplina conceitual pela qual a quantidade de conteúdo que era transmitido é que determinava a qualidade do curso, pois, neste período, havia apenas a repetição de informações, sem questionamentos ou críticas, ou seja, o que se apresentava no material didático era repassado aos estudantes. Conforme Santos e Carneiro (2006, p.1):

> [...] até os anos 60, por exemplo, o ensino de Ciências passou por uma longa fase em que a ciência era apresentada como neutra e o importante eram os aspectos lógicos da aprendizagem e a qualidade dos cursos era definida pela quantidade de conteúdos conceituais transmitidos.

A partir dos anos de 1960, esse ensino acadêmico influenciou os currículos escolares, tendo como marco diferencial das etapas anteriores o início de um pensamento que visava a democratização do ensino, agora destinado ao homem comum, que tinha que conviver com os produtos da ciência e da tecnologia (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Até o ano de 1961, o ensino de Ciências no Brasil esteve restrito às duas últimas séries do antigo curso ginasial, correspondentes aos atuais 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Ainda em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que estendeu a participação das ciências no currículo escolar, incluindo a disciplina de iniciação à Ciência, desde o 1º ano do curso ginasial, e, no curso colegial, aumentou a carga horária de Física, Química e Biologia (KRASILCHIK, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB daquele ano, segundo Aoki (2013), estendeu o ensino de ciências a todas as séries do curso ginasial e deu início,

pelo menos no plano teórico, a uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. A LDB incorporou propostas que refletiam as influências da Escola Nova, de modo que os alunos tivessem uma participação ativa no processo de aprendizagem. No caso específico do ensino de Ciências, propunha-se, por exemplo, que os conceitos, antes expostos pelo professor, passassem a ser ensinados em sequências didáticas que envolvessem atividades experimentais.

Um movimento pedagógico chamado “método intuitivo” ou “lição das coisas”, originado nos Estados Unidos e na Europa, e influenciado pelo pensador Pestalozzi, que supôs que o conhecimento tinha origem sensorial – do que se sabe para o que se ignora, do que pode ser observado para a abstração –, era uma educação com finalidade utilitária. Concorria com a “ciência das coisas comuns”, uma forma de educação científica, cujo ensino consistia no conhecimento científico contextualizado à vida diária dos estudantes, sendo uma educação com finalidades acadêmicas. Hoje percebe-se que essas formas de educação estão entrelaçadas, historicamente, e influenciam atualmente o rumo da constituição da disciplina Ciências.

Como consequência dessas mudanças no ensino de Ciências, esses movimentos pedagógicos iriam se unir, mesclando a educação utilitária com a educação acadêmica, pois a construção do conhecimento parte da curiosidade, do intuitivo, de uma experiência vivenciada pelos estudantes. Assim, a finalidade do Ensino de Ciências é formar estudantes em um conhecimento científico baseado no seu cotidiano e nas experiências históricas e culturais da sociedade.

Nos anos decorrentes, com a crescente industrialização brasileira, temas relacionados às descobertas científicas foram inseridos no ensino de Ciências, com o objetivo de que os estudantes adquirissem conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados. Porém, esse ensino não queria apenas privilegiar os estudantes com o conhecimento, ele buscava a formação de futuros cientistas, pois, diante de outra possível guerra, teriam o conhecimento necessário para a produção de novas armas e tecnologias favoráveis à hegemonia norte-americana (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Nessa mesma década, as mudanças viriam com os primeiros projetos curriculares, juntamente com cientistas, psicólogos, especialistas em currículos,

na avaliação de professores e na preparação de materiais e sua utilização. As primeiras edições experimentais precisaram de revisões detalhadas, para que se chegasse à edição definitiva. Foram, então, criados os Centros de Ciências, voltados para a atualização de professores, a produção e a revisão constante dos materiais educacionais. Alguns destes centros eram vinculados às universidades e outros ligados ao Ministério da Educação.

Em 1964, novamente, ocorrem transformações no sistema educacional brasileiro, devido à ditadura militar. O ensino de Ciências passou a ser valorizado pela formação de mão de obra qualificada, pois o regime militar cogitava a modernização e o desenvolvimento do país. Sob a influência de propostas de renovação curricular originárias dos EUA e da Inglaterra, a partir de 1964 iniciaram-se projetos cujo objetivo era a formação de jovens que ingressavam na universidade como jovens cientistas. Porém, a busca desse ensino mais atualizado causou alguns transtornos nas propostas educativas brasileiras, pois alguns professores se tornaram resistentes a essa forma de ensino, já que não possuíam treinamento adequado para praticá-la. Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 229) relatam que:

> [...] as equipes técnico-pedagógicas, ligadas às secretaria de educação e as instituições responsáveis pela formação de docentes passaram a atualizar os conteúdos para o ensino de ciências, a elaborar subsídios didáticos e a oferecer cursos de capacitação aos professores.

Isso pode ter ocorrido porque os materiais foram elaborados para serem aplicados à realidade norte-americana e inglesa, e, portanto, não consideravam a realidade social e educacional brasileira, resultando em formação inadequada do professor e falha na tradução dos materiais.

Em 1968, ocorreram movimentos estudantis reivindicando um maior número de vagas para o ensino superior. As escolas primárias e secundárias também passavam por um crescimento, tornando-se um ambiente com menos limitações para os que viriam futuramente ingressar na universidade (KRASILCHIK, 1987). Diante desse cenário de transformações, esses projetos não foram, em sua totalidade, bem-sucedidos no ensino de física e pode ter ocorrido o mesmo com as outras disciplinas, como a Biologia. Assim:

> [...] os obstáculos encontrados pelas escolas para acompanharem a adoção daqueles textos com os demais materiais instrucionais sugeridos no projeto, a deficiente formação dos nossos professores que, diante do tratamento mais profundo dos conceitos, encontravam dificuldades até mesmo intransponíveis e a própria apresentação do conteúdo, mais voltada para a formação do futuro cientista, o que não correspondia à tendência da grande maioria dos nossos estudantes, fez com que o entusiasmo inicial, que levou à adoção acentuada dos textos do projeto, evoluísse para uma fase em que raros eram os docentes que se arriscavam ao seu uso. (MOREIRA; AXT, 1991, p. 30)

A ideia do projeto era de grande importância, porém dependia de todo um planejamento que envolvia a escola, os professores, os alunos e os conteúdos. Diante disso, o projeto enfrentou grandes dificuldades, pois os professores e a escola, que seriam a base para a interação desses materiais instrucionais com os textos, estavam totalmente despreparados e desmotivados para mediar esses novos conhecimentos.

Por volta da década de 1970, a crise econômica mundial e os problemas trazidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino de ciências, além de ter em vista a formação de cientistas, objetiva ainda a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, com currículos de ciências que integram ciência, tecnologia e sociedade. Assim, tem início um movimento pedagógico chamado Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS, que visa à formação do cidadão, que interage diretamente com a ciência da tecnologia e da sociedade (SANTOS NETO, 2005). Os autores reafirmam que também nesta década, em meio ao movimento CTS, marcado por um conjunto de reflexões sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade moderna, o ensino de Ciências incorpora a necessidade de preparar o indivíduo para discutir e refletir acerca dos efeitos sociais do desenvolvimento científico e da neutralidade da ciência.

Assim, tinha início a preocupação com a democratização do ensino, um ensino destinado ao homem comum, que precisava conviver com os produtos da ciência e da tecnologia, e que requeria conhecimento, não apenas como um especialista, mas também como um futuro político, profissional liberal, cidadão, enfim. Somente dessa forma, este cidadão seria capaz de discutir e refletir

acerca das implicações sociais do desenvolvimento científico e da neutralidade da ciência (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

A partir da promulgação da LDB, em agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o ensino de ciências no Brasil não serviria somente para a formação do futuro cientista, mas principalmente para a preparação de trabalhadores qualificados, o que seria essencial para satisfazer as exigências do desenvolvimento.

O conhecimento científico é basicamente experimental, não abrindo espaços para suposições, crenças e misticismos. Os procedimentos de investigação científica e os processos de aprendizagem dos conhecimentos científicos eram fundamentados em atividades didáticas que propiciam a formulação de problemas, a elaboração de hipóteses, a realização de experimentos, a análise de variáveis e a explicação dos resultados obtidos.

Conforme os problemas sociais aumentavam, em escala mundial, outras temáticas também foram adicionadas aos currículos, tais como o interesse pela educação ambiental, agregando mais um objetivo ao ensino de ciências. Tais mudanças levaram ao processo de revisão crítica da concepção de pesquisa e o debate entre pesquisadores e filósofos examinou quais os procedimentos que seriam mais adequados à investigação da ciência.

Coincidentemente, mudava também o foco dos incentivos, ao invés da melhoria do ensino de ciências, o enfoque agora estava nos processos de qualificação docente, em nível acadêmico, apoiados financeiramente pelo Subprograma Educação para a Ciência (SPEC), agregado ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) e vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – SPEC/PADCT/CAPES – que teve início em 1980. Nessa perspectiva, aumentaram as críticas aos procedimentos do ensino experimental, que eram objeto de pesquisa acadêmica. Antes dos anos 2000, as atividades do SPEC foram finalizadas, deixando como contribuição novos acadêmicos no Brasil (MARANDINO; FERNANDES; MENDONÇA, 2009; KRASILCHIK, 1987).

Segundo Santos Neto (2005), nos anos de 1980, tendência reproduzida na década seguinte, a atenção volta-se para o processo de construção do conhecimento científico pelo aluno, a partir do surgimento de diferentes

correntes construtivistas, dando lugar à circulação de pequenos projetos, centrados na escola e no professor. Diante da necessidade de atender aos movimentos educacionais progressistas da época, e garantir a todos o acesso ao conhecimento exigido pelo novo modelo societário, o direito à educação de base, estendido aos jovens e adultos, é assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Outra motivação para a incorporação deste ensino às escolas públicas, nos anos de 1980, de acordo com Aoki (2013), seria o crescimento das pesquisas em Psicologia, que investigavam as preconcepções dos alunos sobre os fenômenos naturais e sua relação com a aprendizagem de conceitos científicos. Sob a influência das correntes construtivistas, os conhecimentos espontâneos ganharam relevância nos planos de ensino orientados para a aprendizagem por mudança conceitual, que tem se afirmado nos currículos oficiais. Em torno desse modelo organiza-se, nos dias de hoje, uma parcela significativa da pesquisa e do debate sobre o ensino de Ciências e Biologia.

Ainda na década de 1980, Krasilchik (1987) cita as preocupações com o desinteresse dos estudantes pelas ciências. A baixa procura por profissões de base científica ocasionaram mudanças no currículo do ensino de Ciências. Nessa mesma época, foram emitidos nos EUA relatórios polêmicos que jogavam a responsabilidade pela crise educacional e de todos os problemas do país nos professores. Em consequência disso, em 1986, surgem críticas quanto à formação dos professores e sua profissionalização (LANGHI; NARDI, 2011).

Baseadas em teorias cognitivistas, as pesquisas sobre o ensino de Ciências aguçavam a necessidade de possibilitar aos estudantes habilidades, tais como autonomia, participação, responsabilidade individual e social, dando também relevância à aprendizagem da ciência, em função de sua importância social. As propostas educativas cognitivistas, citadas por Krasilchik (1987), enfatizavam a necessidade dos estudantes questionarem e confrontarem, sabendo usar e reconstruir os conhecimentos científicos. Assim, esta autora afirma que:

> [...] a realização de atividades desafiadoras para o pensamento, a utilização de jogos educativos e o uso de

> computadores eram vistas como possibilidades educativas que poderiam levá-los a se apropriar de conhecimentos relevantes, a compreender o mundo científico e tecnológico e a desenvolver habilidades necessárias à interpretação e possível modificação das realidades em que viviam, principalmente no sentido de melhoria da própria qualidade de vida. (KRASILCHIK, 1987, p. 230)

Na década de 1980, nesse cenário de formação do homem comum, do trabalhador e do cidadão, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) instituiu, pela primeira vez, o direito ao ensino fundamental, incluindo jovens e adultos que não tiveram acesso a esta oportunidade, na idade adequada. Assim surge a EJA. O Brasil passou por cima da profissionalização docente, e, nesse sentido, as preocupações governamentais focalizaram a formação inicial e, posteriormente, a formação continuada, sem destacar a relevância da profissionalização do professor.

Embora as novas estratégias de melhoria de ensino visassem o estudante, como um pensador crítico, capaz de se apropriar dos saberes científicos e integrá-los à realidade cotidiana, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 232) afirmam que:

> [...] apesar de as propostas de melhoria do ensino de ciências estarem fundamentadas numa visão de ciência contextualizada sócio, política e economicamente, da segunda metade da década de 80 até o final dos anos 90 esse ensino continuou sendo desenvolvido de modo informativo e descontextualizado, favorecendo aos estudantes a aquisição de uma visão objetiva e neutra da ciência.

O ensino de Ciências deveria ser fundamentado de forma que os estudantes pudessem desenvolver habilidades de identificação, reconhecimento e análise do conhecimento, para poderem exercer sua crítica acerca de uma visão científica, porém a forma descontextualizada e fragmentada com que os conteúdos foram repassados e absorvidos não permitiu que as informações fossem compreendidas de uma forma que o conhecimento fosse valorizado.

No decorrer do ano de 1994, o MEC sensibilizou um grupo de professores e pesquisadores para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cuja finalidade era auxiliar a elaboração ou versão de

currículos escolares estaduais e municipais contextualizados, além de servir como material de apoio para as práticas docentes, a elaboração de projetos educativos e a realização de discussões pedagógicas nas escolas. Em função disso, os PCN sugerem a agregação de quatro blocos temáticos: *Ambiente*, *ser humano e saúde*, *Recursos tecnológicos*, *Terra* e *Universo*. O enfoque dos conteúdos de forma contextualizada auxilia a elaboração de uma "visão do mundo que se apresenta como um todo, formado por elementos inter-relacionados" (WEBER; SOARES; ROCHA, 2012, p. 4).

Nos anos de 1990, as propostas do ensino de Ciências estavam baseadas na contextualização aos fatores socioeconômicos, porém, na prática, o ensino era apresentado em uma perspectiva meramente informativa, e sem contexto social, incentivando uma educação neutra, sem subjetividade. Em 1996, foi aprovada a atual LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece, no § 2º do seu Artigo 1º, que a educação escolar deverá unir-se ao mundo do trabalho e à prática social. A formação básica do ensino fundamental passa a exigir domínio de leitura, escrita e cálculo, a compreensão da tecnologia, da política e do meio ambiente em que se vive, das artes e dos valores em que a sociedade se fundamenta. A formação do ensino médio exige a concretização dos conhecimentos e a preparação para o trabalho, a cidadania, o conhecimento ético e a autonomia intelectual. Em resumo, espera-se que a escola forme o cidadão-trabalhador-estudante (KRASILCHIK, 2000).

Após a promulgação da LDB de 1996, o ensino brasileiro passa por reformas políticas, que objetivam a modificação da formação dos professores, das práticas pedagógicas e do sistema educacional (LANGHI; NARDI, 2011), passando a adotar a didática de que o conteúdo deve ser contextualizado, em cada disciplina, de forma que o aluno compreenda o que ocorre ao seu redor. Entretanto, as autoras esclarecem que, apesar do sistema brasileiro de ensino abrir espaço para debates sobre a cidadania, na área de educação, há falhas no tratamento desse tema em disciplinas específicas das Ciências Naturais.

Na década de 2000, as questões relativas à educação científica passam a ressaltar a necessidade de todos os cidadãos terem responsabilidade social e ambiental. No Ensino de Ciências discute-se, então, a formação de cidadãos questionadores, que tenham visão de mundo, que saibam quando confiar nas instituições e no poder exercido por pessoas ou grupos e capazes de analisar

as consequências de suas atitudes, tanto em sua vida pessoal quanto na coletividade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Atualmente, no ensino de Ciências e Biologia, os conteúdos estão divididos em duas correntes: a academicista, que alega que a ciência só tem valor em si mesma, isto é, denegando a aplicabilidade dos conhecimentos; e visão a integradora, pela qual o sujeito se integra ao mundo, sem formalismos acadêmicos, estando apto a vivenciar uma nova situação. Nesse enfoque, as disciplinas escolares se veem distanciadas e, conforme Weber, Soares e Rocha (2012, p. 6):

> [...] as disciplinas apresentam-se estanques e incomunicáveis; cada uma tem os seus saberes e estes não se misturam. Persiste ainda a dificuldade da concretização de qualquer tentativa de 'conversa' entre as Ciências Naturais. Além disso, os professores dos diferentes níveis de ensino podem ser ainda considerados meros transmissores de conhecimentos advindos de livros-texto, em que a abertura e a flexibilidade para conhecer e praticar novas abordagens esbarram no temor pela exposição da fraqueza dos saberes individuais.

Já, segundo Santos e Carneiro (2006, p. 2):

> [...] as atenções da educação estão hoje basicamente voltadas para a ideia de cidadania e para a formação de professores com novos perfis profissionais, mestres em condições de trabalhar com uma visão interdisciplinar da ciência, própria das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje.

Diante de dois pontos de vista divergentes – o primeiro, que aborda a questão da inércia do ensino de Ciências e a falta de comunicação entre as disciplinas, o que de fato é comum hoje nas escolas, pois professores de disciplinas diferentes não se reúnem para discutir as metodologias de ensino e como abordar a interdisciplinaridade em sala de aula, aspectos que se tornam mais complexos, ainda, quando trabalhados em turmas de jovens e adultos.

Por outro lado, temos o ensino de Ciências e Biologia que favorece a formação de cidadãos, dos professores, a interdisciplinaridade da ciência que, sendo uma proposta mais adequada, passa por dificuldades, no momento de sua execução, dentre outros motivos, porque muitas escolas ainda seguem os modelos tradicionais, eliminado a autonomia do professor em suas aulas; as condições precárias das escolas, que impossibilitam o desenvolvimento de um

ensino de qualidade; e a falta de atualização e profissionalização de alguns professores.

Como hoje o ensino de Ciências e Biologia é orientado pelos PCN, ficou estabelecida uma proposta de reforma curricular que possibilite uma discussão e sua tradução em propostas regionais, nos Estados e municípios brasileiros, e projetos educativos escolares nas salas de aula. Diante disso, os PCN (BRASIL, 1988, p. 49) propõem, para o Ensino de Ciências Naturais:

> [...] conhecimentos em função de sua importância social, de seu significado para os alunos e de sua relevância científico-tecnológica, organizando-os nos eixos temáticos 'Vida e Ambiente', 'Ser Humano e Saúde', 'Tecnologia e sociedade' e 'Terra e Universo'.

Dessa forma, os PCN propõem um aprendizado contextualizado, em que os estudantes possam compreender o mundo que os cerca, posicionando-se criticamente na sociedade, além de recomendar aos professores a possibilidade de questionamentos, debate e investigação, em sala de aula, deixando de lado o ensino baseado na memorização. Os conteúdos e conceitos devem se aproximar dos estudantes, para favorecer o seu crescimento e o processo de construção do conhecimento científico. Nesse sentido, os PCN destacaram critérios para a seleção de conteúdos de ciências para o ensino fundamental.

Sobre o atual estágio da compreensão do conhecimento científico, Maddox (1999) destaca alguns pontos em que os professores e seus formadores devem refletir. O primeiro deles é que este conhecimento:

> [...] submete-se a um processo de produção cuja dinâmica envolve transformações na compreensão do comportamento da natureza que impedem esse conhecimento de ser caracterizado como pronto, verdadeiro, acabado, mesmo que as teorias produzidas constituam verdades históricas que têm fundamentado o homem de ciência para uma explicação dos fenômenos. (MADDOX, 1999, p. 66)

A segunda reflexão refere-se a um desafio que precisa ser enfrentado, no âmbito da educação científica. "Trata-se da devida atenção que precisa ser dispensada ao abordar a conceituação científica contida nos modelos e teorias"

(MADDOX, 1999, p. 66). O terceiro impacto no ensino de Ciências diz respeito à perspectiva curricular, quando o autor pergunta:

> [...] qual conhecimento científico pertinente e relevante deve ser ensinado para nossos jovens? Quais critérios devem balizar a exclusão dos conhecimentos que *não serão* abordados na educação escolar, quer porque poderão estar ultrapassados quer porque a dinâmica de produção é tal que impossibilita, em virtude da limitação temporal dos anos de escolaridade, incluí-los no currículo? Há conhecimentos que inevitavelmente serão selecionados para não constarem no currículo. Nesses casos, como o processo escolar pode formar o aluno para suprir a lacuna informativa? (MADDOX, 1999, p. 66)

Este terceiro ponto parece ser o de maior importância, pois ainda se pode perguntar: o que fazer em relação à educação de jovens e adultos que possuem, além da distância idade-série, problemas de autoestima, quando o professor precisa selecionar os conteúdos a serem trabalhados em aulas que duram cerca de quarenta minutos?

Como dito antes, os alunos jovens e adultos chegam à escola com diferentes explicações sobre os fenômenos naturais, sobre a relação dos seres humanos com o meio ambiente e sobre o funcionamento do corpo humano. Seus modelos explicativos, conforme Aoki (2013), costumam ser dotados de uma lógica interna, calcados em elementos simbólicos da cultura. Assim, alunos oriundos de áreas rurais, por exemplo, trazem saberes sobre as estações do ano que, atados à sua experiência imediata, costumam diferir das explicações cientificas e são sistemas explicativos, em geral, impregnados pelo senso comum.

Assim, a postulação de problemas é uma das estratégias que se aponta como solução para esta questão, pois o professor de EJA poderá justificar que o conhecimento não-científico é caracterizado por ideias imutáveis, desprovidas de história e reduzidas ao mérito da nomenclatura, da fórmula e da descrição. Mostra-se, assim, que não é sem motivo que a Ciência se torna um campo de difícil aprendizagem. O professor desta disciplina deve ter em mente o valor das definições, porém, como conceitos originados de investigações e de sistematizações que são passíveis de submissão à análise da realidade e às ações.

Portanto, estes acontecimentos apresentam um apoio às discussões sobre a formação de professores nesta área, assim trazemos a contribuição das narrativas dos estudantes de graduação do Curso de Ciências Biológicas, mostrando os percursos que levaram à escolha desta profissão, que envolve saberes, experiências e experimentações diversas.

2.2 A licenciatura em Ciências Biológicas: caminhos, escolhas, dúvidas

A escolha de um curso de graduação envolve diversos fatores, dentre eles gostar de determinada disciplina, a presença de algum professor marcante, o sonho de mães e pais, a valorização, o *status* e a renda salarial média, depois de formado. Todos esses aspectos são levados em conta quando um jovem decide preencher a ficha de inscrição para a seleção do vestibular.

As travessias de si, juntamente com as trajetórias escolares, definem lugares que estão relacionados, precisando de uma passagem que os dirija de um lugar a outro. De acordo com Certeau (2012), a essa travessia se atribui uma modalidade epistêmica, que se refere ao conhecimento e aos saberes produzidos nessa travessia. Na perspectiva das histórias de vida-formação-profissão, existe uma travessia de si, quando o sujeito passa a ser o ator principal dessa travessia e segue, no movimento do encontro com o outro, a partir das aprendizagens experienciais.

Os colaboradores desta pesquisa passaram por diferentes caminhos até o momento em que ingressaram no curso de Ciências Biológicas do Departamento de Ciências Humanas/Campus VI/UNEB, e, durante o Estágio Supervisionado, puderam atuar na regência das turmas de EJA. Neste percurso, alguns pensaram em fazer outro curso, outros já tinham certeza do que queriam e poucos cursaram ou começaram a cursar outra graduação, retornando para fazer Biologia. Suas narrativas demarcam uma experiência formativa, uma constituição de si, através de suas trajetórias de vida.

Dentre eles, destaco Belma e Waldik, ambos da cidade de Brumado/BA, que iniciaram cursos técnicos, por não conseguirem êxito em vestibulares, sendo que Belma iniciou um curso técnico em eletrotécnica, e Waldik em informática. Desistindo dos cursinhos pré-vestibular, um ano depois, Belma

inicia a graduação em Matemática, mas não consegue conciliar trabalho e estudos, considerando uma experiência ruim. Já Waldik, querendo cursar Comunicação, continua prestando vestibular, nos anos seguintes. Vejamos seus depoimentos:

> Em relação à minha turma de Matemática, eu não gostava muito, meus colegas tinham um certo anseio por competição, a todo tempo, e isso me irritava. No primeiro dia de aula, lembro que uma professora nos questionou o fato de estarmos fazendo licenciatura, se era aquilo mesmo que queríamos para nossa vida... ela nos desmotivou muito, com duras palavras e, nesse dia, cheguei em casa me questionando, se realmente estava fazendo a coisa certa. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

> Minha passagem de entrada na Universidade sucedeu quando eu estava em Ilhéus, prestando vestibular, e aconteciam as inscrições do Sisu, porém, nenhum dos cursos que eu tentava realizar a inscrição dava certo, por conta dos pontos de corte, restando o curso de Ciências Biológicas, em Caetité, como primeira opção, mas sem acreditar que conseguiria um resultado satisfatório. Contudo, eu estava errado, pois foi dessa vez que deu certo, e eu não acreditava que, sim, eu estava na faculdade. (WALDIK, MEMORIAL, 2014)

A estudante Helena, assim como Lucília, ambas sempre demonstraram interesse pelas coisas da natureza, curiosidade que as estimulava ao conhecimento dos fenômenos naturais. Helena admirava a natureza, entretanto, nunca teve professores licenciados nas disciplinas de Ciências ou Biologia; Lucília estudou em diferentes escolas, com professores mais especializados. Entretanto, as duas resolveram descobrir o mundo biológico, de forma mais intensa, através do ensino superior, como nos relatam a seguir:

> A escolha do curso de graduação Ciências Biológica se deu através das aulas de Ciências, que tive no Ensino Fundamental, e Biologia, no Ensino Médio. Principalmente por citarem muitos sobre várias espécies de animais e vegetais, onde os professores diziam que na faculdade era possível estudar sobre a vida desses seres vivos, pois tinham suporte para fazer experimentos e diziam ainda que era o momento de sermos professores profissionais, com diploma nas mãos, principalmente aqueles que estavam com o intuito de seguir uma profissão como professor. Outra causa dessa escolha também é a vontade de aprender genética, pois a professora falava sobre o tal assunto, mas não detalhava para a gente entender melhor. (HELENA, MEMORIAL, 2014)

> Então eu sempre gostei muito de planta, de animal, sempre amei. Isso eu me identifiquei bastante e sempre gostei da área da Ciência, de querer entender, ter curiosidade, ir atrás e estudar. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

Os diferentes caminhos traçados por estes estudantes até a entrada no curso de Ciências Biológicas demonstram que existem fatores que fundamentam a escolha por um curso, de forma concomitante à escolha de ser professor. Um destes fatores seria o interesse pelos assuntos das ciências naturais, os quais aguçam a curiosidade, por acontecerem ao nosso redor, e a todo o momento. Como esta ciência consegue explicar os fenômenos observados e nos faz entender o movimento de origem e evolução de toda a natureza, acentua a vontade e o prazer de aprender. Quanto à escolha do curso, as narrativas evidenciam também uma aproximação maior dos estudantes com a área das Ciências Biológicas e não, especificamente, pela ensino da Biologia.

Mizukami (2002) considera que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos *a priori.* O processo de aprendizagem profissional da docência é visto pela literatura como algo contínuo, composto por diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente. As narrativas examinadas aqui trazem a etapa da pré-formação como um passo importante na escolha da profissão, os interesses e aproximações das disciplinas durante a educação básica resultam em escolhas futuras, como também podem mostrar que as decisões tomadas anteriormente não são mais aceitas, no momento presente, e um novo processo de iniciação começa a brotar.

A colaboradora Tereza Borges tinha, como suas disciplinas favoritas, a Matemática e a Física, muito pela influência dos bons professores que teve no Ensino Médio, porém, a partir da visualização simples de uma célula, utilizando o microscópio, encantou-se pela Biologia e decidiu que queria ser bióloga. Entretanto, antes de iniciar o curso, frequentou Letras Vernáculas, em uma instituição particular, como bolsista, em sua cidade natal.

> Durante o ensino médio, praticamente não tive aula de Biologia, pois minha professora nesse tempo teve um sério

> problema de saúde, então, quase não dava aula. Dessa forma, não tive teoria e nem prática de biologia, apesar da escola ter um “laboratório”. Uma aula que eu não me esqueço foi uma vez que a professora levou o microscópio para a sala e houve a visualização de uma célula (não me lembro se era vegetal ou animal!), ela tinha trazido a lâmina pronta, mas mesmo assim eu gostei. Minha paixão pela matéria começou no 3º ano, quando tive uma colega, Simone, que gostava muito da disciplina. Então fiquei curiosa e comecei a estudar um livro de Ciências que eu tinha em casa, era da 5ª série. Iniciei a leitura na primeira página e com poucos dias já tinha lido o livro inteiro; a partir daí, meu interesse começou a aumentar pela disciplina. Então, eu resolvi que iria ser bióloga. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

Este depoimento mostra a importância das práticas serem desenvolvidas nas turmas da Educação Básica, como uma simples visualização de uma estrutura minúscula, mas que nos compõe, pode interferir nas escolhas pessoais, de profissão, de futuro.

A curiosidade despertada em uma criança ou uma adolescente pode alterar o rumo das escolhas, talvez antes já traçado por ela. Neste caso particular, diferentes fatores contribuíram para que Tereza sonhasse com a profissão de bióloga, como a novidade de uma aula, onde teve a experiência de visualizar uma célula, além do gosto pela disciplina demonstrado por uma amiga próxima. Um fator significante foi a leitura de um livro didático, do sexto ano, que, provavelmente, abordava questões do universo, solo, água, ar e meio ambiente. Esta leitura solitária, voluntária, sem maiores interesses, contribuiu para que esta estudante desabrochasse para o mundo científico, a ponto de desejar descobrir além do que tinha visto, necessitando cursar a graduação, para tentar suprir suas necessidades, especialmente a vontade de saber mais sobre os conteúdos das ciências.

César Zama, outro colaborador, teve uma vida de dificuldades financeiras e precisava conciliar os estudos com o trabalho; sua vida é marcada por superações, obstáculos que foram amenizados com a ajuda de familiares e, na dúvida entre cursar uma faculdade ou iniciar o emprego em uma nova empresa, escuta, de onde não se imaginaria, a resposta que o colocaria nos caminhos da academia.

> A dúvida surgiu na minha cabeça, ir ou não cursar a faculdade, mudar de cidade e não ter como me sustentar era o meu maior

> medo, foi, então, que minha madrinha me disse que me ajudaria nas despesas, mesmo assim ainda me perseguia o receio de largar o emprego, pois, para mim, era uma quantia considerável. Mas uma frase que minha gerente me disse e que eu nunca vou esquecer era a seguinte: “Nesta vida o emprego qualquer um pode te tomar, mas o conhecimento que você irá adquirir com seus estudos, este ninguém lhe tira”. Esta frase me marcou e fez com que eu tomasse a decisão de cursar a faculdade. (CÉSAR, MEMORIAL, 2014)

A importância desta narrativa está em reforçar o valor do conhecimento para uma sociedade que não valoriza o saber. Em uma sociedade em que o dinheiro imediato é mais importante, até mesmo por uma questão de sobrevivência. A narrativa mostra também a influência de pessoas no processo de formação, como, por exemplo, a frase da gerente, pontual e ao mesmo tempo tão reflexiva, que o fez decidir pelo curso superior. Para este sujeito, órfão e trabalhador, surgia a possibilidade de mudança, de um recomeço, que não parece estar ligado necessariamente ao curso de Ciências Biológicas, especificamente, mas ao ingresso na universidade, que oferece um leque de possibilidades, intelectuais e financeiras, a partir do seu ingresso.

Na leitura destas narrativas, podemos inferir que é de fundamental importância a trajetória vivida durante os anos da Educação Básica, a relevância que dão às experiências que tiveram com as disciplinas escolares, assim como com alguns de seus professores e colegas de escola, além da curiosidade a respeito de certos conteúdos. Além disso, existe uma relação forte com o ambiente familiar, a necessidade de buscar trabalho, para a sobrevivência, e a possibilidade de crescimento, a partir de uma determinada profissão, neste caso, ser professor de Biologia.

A atividade docente, segundo Nóvoa (1999), está inteiramente ligada às condições psicológicas e culturais dos professores. Uma vez que educar é permitir contato com a cultura, trata-se, então, de um processo em que a experiência cultural do professor é determinante. Assim sendo, é necessário pensar em um processo de formação de professores que considere suas dimensões culturais e pessoais, o que não podemos conhecer de antemão, sendo necessário examinar suas histórias de vida. Estas, por fazerem parte da bagagem existencial, não se encontram disponíveis para as exigências institucionais. O processo de formação do professor deve sempre considerar a

dinâmica em que se constrói a identidade, como algo que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, ou seja, nos mostra como cada profissional mobiliza os seus conhecimentos e valores para dar forma à sua identidade.

Veiga (2001) traz outro ponto a se destacar, e que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. A formação constitui um dos instrumentos privilegiados do processo de construção da identidade profissional dos professores. Trata-se de um processo contínuo, que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas, prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada, pois uma pressupõe a outra e ambas se complementam, como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Tereza, colaboradora da pesquisa, conta que mesmo sabendo o que queria, ainda não gostando muito do curso de Letras, por não ter afinidade com a gramática, queria ser professora e admirava a profissão. De maneira diferente, Helena busca, na educação, uma maneira de sobrevivência, de mudança em sua posição social:

> Eu sempre tive uma afinidade muito grande em ser professora, pois eu sempre gostava de apresentar seminários na sala e ensinava também os assuntos para meus colegas, quando eu sabia, e eles me pediam ajuda. Admiro a profissão, mas sempre soube que era muito sofrida, via o quanto meus professores sofriam na sala, com a agitação dos alunos e a falta de respeito de alguns alunos para com os professores. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

> Parece sonho, mas é realidade, não imaginava que seria possível estar cursando em uma universidade, devido às condições financeiras que tenho, pois venho de família carente e, apesar de passar por tantas dificuldades, nunca faltei com meus estudos, sempre tive o apoio da família, e também esperanças de poder, com os estudos, conquistar um trabalho e melhorar as condições de sobrevivência. (HELENA, ENTREVISTA, 2014)

Pensando na pessoa do professor, as experiências anteriores à graduação tornam-se significativas, a partir do momento em que influenciam a

escolha da docência como profissão. Como, em geral, é inevitável não ser aluno e vivenciar a sala de aula durante diversos anos da vida, os professores iniciam este ofício carregados de exemplos vistos e vividos, em seus anos de estudo, anteriores. Para Tereza, os momentos em que ajudava os colegas de classe e as apresentações de seminários contribuíram para a sua escolha, mesmo concordando que existem dificuldades, a exemplo da indisciplina, mas, ainda assim, seguiu a profissão que admirava. Já Helena coloca em suas dificuldades financeiras a motivação de tornar-se professora, tornando-se de grande significado a entrada e a permanência na universidade. A família também possui papel fundamental nessa escolha, pois, historicamente, para muitas famílias, uma das formas de ascensão financeira ocorre através do desempenho do magistério, principalmente para as mulheres.

Os trechos narrados corroboram com algumas reflexões de Imbernón (2000) ao mostrar a importância que tem a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo para a docência. A partir destas narrativas, pude observar que as experiências de vida foram importantes para os estudantes de Biologia, destacando aqui a escolha do curso; se estas experiências são significativas, são lembradas e narradas, e, a partir de então, a tomada de consciência transforma o sujeito, formando-o, já que ele começa a refletir sobre o seu processo de constituição e de passagem à condição de professor.

A partir deste contorno, inicia-se a atividade docente, e este primeiro contato com a sala de aula, como professor ou professora, se dá de formas diferentes, individualizadas, para cada sujeito, com alguns demonstrando segurança, outros receio ou ansiedade. No entanto, todos participam dessa trajetória, seja contratado por alguma escola, frequentando um programa de iniciação à docência ou mesmo no Estágio Supervisionado.

2.3 A iniciação à docência: o lugar do Estágio Supervisionado na formação em Ciências Biológicas

Os primeiros contatos com o estágio em sala de aula, na posição de regente, determinam o início da atividade docente. Este contato se inicia ainda

na graduação e tem como suporte as figuras dos professores tutores e coordenadores do estágio. Isto acontece caso este aluno-estagiário não tenha tido qualquer outra experiência de iniciação à docência, antes da realização do Estágio Supervisionado. Para muitos, a insegurança é percebida antes mesmo de colocar-se neste papel, e, para alguns, esses primeiros contatos são desafiadores e estimulam, ainda mais, a aspiração de se tornarem professores.

Neste tópico, apresento o estágio supervisionado realizado no curso de Ciências Biológicas, juntamente com a relação entre teoria e prática nas salas de aulas, observando, ainda, as diferenças e aproximações que o estágio estabelece com os programas de iniciação à docência. As narrativas apresentadas mostram a importância que os estágios ainda têm na formação inicial de professores. Por isso, é necessário conceituar o que de fato é ser professor, qual o seu papel em sala de aula e na sociedade.

O conceito de professor carrega, em sua essência, a ideia de alguém que ajuda os outros a despertar suas capacidades, através de atividades socialmente determinadas por um currículo instituído que, em sua dimensão fundante, requer que o professor tome decisões contextualizadas e se valha de uma roupagem inter-relacional favorável ao desenvolvimento humano. O que tem variado, ao longo do tempo, é o modo como essa relação entre o professor, o currículo e o aluno se coloca em perspectiva. Relação que tem, como suporte, concepções de sociedade, de conhecimento, de educação, de aprendizagem, de avaliação, de responsabilidade e de poder (ALARCÃO, 2004).

Em seu sentido etimológico, Veiga (2012, p. 13) observa que a palavra “[docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender]”. No sentido formal, é o trabalho dos professores, pois, na realidade, todo docente desempenha um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

Conforme Morgenstern (2010) é difícil chegar a um consenso sobre uma categoria unívoca que defina o docente, entre outras coisas por que depende da perspectiva teórica, do momento histórico e inclusive do aspecto que cada disciplina acadêmica destaca em relação ao seu trabalho. A docência representa um afazer atípico e inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão. Nas análises

funcionalistas, a docência junto com o trabalho social e a enfermagem (casualmente carreiras majoritariamente femininas) são considerados exemplos típicos de “semiprofissões”, na medida em que não apresentam os traços característicos das profissões de pleno direito, isto é, prestígio, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e *ethos* de serviço altruísta

Dantas (2008) aponta, a respeito das reflexões sobre a formação do educador, como sendo extremamente importantes, desde que se considera a educação como uma variável fundamental na determinação do futuro de uma sociedade, como a nossa, baseada no conhecimento, onde a produção e a distribuição do conhecimento passam a ocupar um lugar central neste novo milênio.

O encanto que se obtém ao entrar no mundo acadêmico, o desejo de aplicar e compartilhar as teorias e os conhecimentos ali aprendidos, ambos são transformados em aflição e reflexões que modificam a prática, ao longo das vivências do dia a dia em sala de aula. Percebe-se, portanto, a angústia do ensinar uma classe para a qual, muitas vezes, não existiu uma preparação adequada.

2.3.1 O Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas

Uma das categorias discutidas neste trabalho é o Estágio Supervisionado como forma de iniciar a docência e, para isso, é necessário trazer um breve panorama da formação de professores no Brasil, pois, segundo Veiga (2012), formar professores implica compreender a importância do papel da docência e propiciar um aprofundamento científico-pedagógico que os licencie a enfrentar questões fundamentais da escola, como instituição social, e como uma prática social que provoca as ideias de formação, reflexão e crítica. Ainda segundo Veiga (2012, p. 15):

> Na etimologia, formação vem do latim *formare*, como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo,

> colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa. [...] O termo formação é o ato ou modo de formar e significa dar forma a algo; ter a forma; por em ordem; fabricar; tomar forma; educar.

A formação de professores versa sobre a preparação do futuro profissional que atuará no magistério. Este novo profissional deve estar habilitado para as exigências necessárias à sua função, enquanto docente; necessitando, para isso, de processos que envolvam a participação de colaboradores, que o ajudarão a desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Essa formação pode ser inicial ou continuada, sendo que a primeira normalmente acontece no Estágio Supervisionado.

Ventorim (2005) define o ato educativo supervisionado como aquele realizado, no contexto do trabalho docente, que objetiva a formação de educandos que estejam regularmente frequentando cursos e/ou programas de formação de professores, nos níveis do ensino médio e do ensino superior, nos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo a autora, o estágio docente (estágio supervisionado) pode ser classificado como obrigatório e não-obrigatório.

O estágio docente obrigatório tem sua natureza, finalidades e pressupostos definidos em diretrizes curriculares da etapa, do nível e da área de ensino e do projeto pedagógico do curso e/ou do programa de formação de professores. É este tipo de estágio, obrigatório, que nos interessa, nesta reflexão, já que é a partir dele que podemos compreender a importância da vivência inicial, como docentes, dos estudantes de Ciências Biológicas em turmas de jovens e adultos, podendo, ainda, esse tipo de estágio, sob a supervisão de um coordenador, ser chamado de supervisionado.

A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o estágio de estudantes, e, a partir dela, o estágio docente passa a requerer um estudante regularmente matriculado e com frequência efetiva, em um curso e/ou programa de formação de professores; um profissional orientador e/ou supervisor da instituição concedente, com formação e experiência profissional na área do curso do estagiário; uma unidade concedente, onde o estágio será

desenvolvido, e um programa/plano de atividades de estágio, a ser planejado, implementado, supervisionado e avaliado pelas instituições envolvidas.

Para isso, é necessário um acordo entre o educando, a instituição concedente e a instituição educativa, chamado de termo de compromisso (Anexo A), bem como a compatibilidade entre as atividades realizadas no estágio e as estabelecidas no referido programa de curso que, por sua vez, deverá estar balizado pelas diretrizes curriculares da etapa, do nível e da área de ensino, e do projeto pedagógico do curso e/ou programa de formação de professores.

Dentre as narrativas, alguns alunos-estagiários sinalizaram seus temores quando do início do estágio de regência, nas turmas de EJA, por motivos variados: desde o desinteresse em tornarem-se professores, o medo de enfrentar uma turma com indisciplina ou até por insegurança, diante do contato inicial com a sala de aula. Estes receios em iniciar a docência são relatados pelo colaborador Waldik, ao nos contar que, durante toda a sua trajetória no curso de Ciências Biológicas, não entendia os conceitos biológicos, nem se sentia à vontade com as nomenclaturas e práticas realizadas, até que, com as viagens de campo, durante as disciplinas, começou a admirar a natureza e a se interessar mais pela área, tomando a dimensão de buscar a área da zoologia, sendo hoje bolsista de iniciação científica,[15] trabalhando com macacos. Contudo, ele relata que não se imaginava em uma sala de aula, não queria, nem possuía interesse em tal prática:

> Chegando o sétimo semestre, nada me trazia tanto temor neste percurso, como o estágio, pois apenas de ouvir falar eu achava que não era possível realizá-lo, porque nunca me identifiquei com a área de educação durante todo o curso [...] Permaneci à frente da turma durante toda a unidade, e não foi nenhum “bicho de sete cabeças”, que eu pensava, além de ser uma experiência de crescimento muito grande; é algo necessário para realmente decidir se é isso que quero realizar para o resto da vida, trazendo pra vida das pessoas um novo olhar de mundo, outra concepção de educação. (WALDIK, MEMORIAL, 2014)

[15] O conceito de Iniciação Científica foi construído no interior das universidades brasileiras como uma atividade realizada durante a graduação, na qual o aluno é iniciado no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente. (SIMÃO et al., 1996)

Este aluno-estagiário traz pontos importantes para a discussão sobre a iniciação à docência, a exemplo da falta de interesse pela área da educação. Isto é reflexo do seu desejo inicial de cursar Comunicação, portanto nem mesmo os conteúdos das disciplinas biológicas o atraíram durante boa parte do curso, e a área pedagógica permaneceu sempre em segundo plano. Como é necessária a realização do estágio de regência, e este só se deu no sétimo semestre, ele acreditou que não conseguiria concretizá-lo. Entretanto, tendo vivenciado a experiência com certo prazer, percebeu a sua importância e refletiu sobre a possibilidade de exercer a docência, futuramente. Talvez por acreditar que não desejava ser docente, nem conseguisse administrar uma turma, tais sentimentos o fizessem acreditar que não se identificava com a atividade, todavia a realização do estágio fez Waldik perceber o valor da profissão professor, para a vida em sociedade.

Helena, com todas as dificuldades financeiras, residindo na zona rural, indo para a faculdade de carona, sonha em ser professora, como relata: “Dia 7 de abril, também foi minha primeira noite de estágio com a turma do 6º ano (5ª e 6ª séries) da EJA, primeira vez aos encargos de professora, sempre foi meu sonho”. Todavia, os alunos se mostraram inquietos e ela, não tendo reação, falando muito baixo, perdeu o controle da regência em classe, sendo necessário, muitas vezes, a intervenção da professora regente ou da diretora. Com uma expressão marcante no rosto, mostrava sua consternação, ao falar sobre sua primeira experiência como professora, não conseguindo concluir a frase.

> Até então meu sonho era estar aqui na faculdade, estudar, depois ser uma pessoa experiente, ter... ser uma profissional, e... no entanto, era ser professor, né? E já aqui no curso, tivemos o estágio supervisionado, isso foi uma experiência que eu tive, foi difícil, mas consegui superar, e assim, não é aquela coisa de falar “ah é difícil a gente não consegue”, mas com o passar, né? A gente com a superação de tudo dá pra conseguir é... tentar o sonho. Assim, minha dificuldade foi em superar, minha superação com a turma mesmo, por eu ser uma pessoa tímida e tudo isso foi... (HELENA, ENTREVISTA, 2014)

Diferentemente de Waldik, Helena sempre sonhou em estar e permanecer em salas de aula, como professora, porém não teve a mesma experiência de prazer, ao lecionar, como aconteceu com este primeiro aluno-

estagiário, ainda assim, vivenciando momentos em que pensou em desistir, falou em superação.

Analisando estes dois casos, o Estágio Supervisionado aparece como uma etapa importante da formação do professor, pois esta primeira experiência, exitosa ou não, tem influência direta nas escolhas futuras dos estudantes do curso de Ciências Biológicas. As narrativas mostram aqui o significado da realização do estágio de regência como um período da vida do estudante que é repleto de reflexões, através das quais ocorre o crescimento pessoal e profissional destes indivíduos.

Como parte integrante dos processos de formação de professores, Ventorim (2005) destaca que o Estágio Supervisionado se constitui pela vivência de situações concretas do trabalho docente, proporcionando experiências didático-pedagógicas, técnicas, científicas, artísticas e socioculturais. A inserção político-pedagógica do estagiário, de forma gradativa, no exercício da profissão docente, compreendida como o magistério e/ou a gestão de instituições educativas, articula dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver.

O estágio docente trata da inserção real em situação de trabalho docente e da articulação entre a prática e o estudo acadêmico. A reflexão teórico-prática sobre a docência e as práticas escolares, mobilizadas de forma interdisciplinar, pelos processos de problematização da realidade educacional, de intervenção pedagógica, de pesquisa e de produção de conhecimentos sobre o/no cotidiano do trabalho educativo, em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação, são pressupostos de uma concepção orgânica de estágio docente. Por isso, a importância do estágio, nos processos de formação de professores e a consideração do estágio como um campo de conhecimentos, com um estatuto epistemológico que articula cursos de formação de professores, campo social e pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2004).

Concordamos com Ventorim (2005), que o estágio docente pode ser considerado uma fonte geradora de problemas e de produção de conhecimentos, constituindo-se em espaço/tempo de apropriação e construção da prática docente no e a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, é nelas que se pode observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir. No estágio supervisionado, tem-se, como princípio, aprender a

profissão docente, entendida em sua complexidade e dinamicidade; construir a identidade profissional; dotar o educando de instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a escola e prepará-lo para as suas demandas; reafirmar as escolhas profissionais e crescer na formação; articular formação inicial e continuada, universidade e sistemas de ensino, e instituições educativas. Para Pimenta e Lima (2004, p. 109):

> O estágio docente como processo de formação interativa e crítico-reflexiva se insere na [...] análise das instituições e de suas práticas em sua complexidade, verificando-se como afetam os alunos de diferentes classes sociais, como reproduzem as discriminações em suas práticas e relações, mas também como autoproduzem condições de superação dessas práticas e relações.

É neste cenário que outra aluna-estagiária, Belma, que não teve experiência profissional antes de realizar o Estágio Supervisionado, descreve gostar da área da Educação, sentindo-se motivada a avançar mais sobre os assuntos relacionados ao campo educativo, porém confessando ter medo de atuar como professora em uma sala de aula.

> E sempre o meu maior medo era o estágio. O que que eu vou fazer no estágio? (risos) E aí chegou, né? No sétimo semestre, chega o Estágio I, fiquei morrendo de medo, assim, porque eu nunca tinha tido contato nenhum com sala de aula, nunca tinha dado uma aula nem nada; no primeiro dia, fui, e ao mesmo tempo que estava tranquila eu estava muito nervosa, por mais que a gente prepare as coisas, mas aquele primeiro contato ali é muito estranho. E por ser uma turma de EJA, também não deixa de ser uma coisa assim meio que diferenciada, né? de uma turma normal. (BELMA, ENTREVISTA, 2014)

> Sempre me questiono se realmente quero ser professora, pois as dificuldades são inúmeras. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

> Eu acho o estágio muito pouco, não prepara a gente, não prepara e... porque as vezes tem uma observação ou outra, eu acho que esse contato com a escola tem que vir, pelo menos no segundo ou terceiro semestre, não digo no primeiro, né? Que a gente ainda vai ter a base de alguma coisa, é muito tardio a gente ficar só dois semestres, não digo nem dois semestres, que não é o semestre todo que a gente fica na sala de aula, né? Então, não prepara não, é claro que dá uma noção pra gente, com certeza uma noção básica, mas preparar

> e eu falar que quando eu formar eu estou pronta pra ser uma professora, com certeza, não. (BELMA, ENTREVISTA, 2014)

Estas narrativas trazem a experiência da docência que acontece pela primeira vez durante a realização do Estágio Supervisionado. Esse momento é esperado pelos estudantes da graduação, com bastante ansiedade e inquietação, porém uma crítica que sempre surge é ao fato do Estágio só ser efetivado nos últimos semestres do curso. Desta forma, os graduandos ficam com uma bagagem teórica pouco utilizada por um período, que muitas vezes não corresponde às realidades encontradas nas escolas públicas onde possivelmente atuarão. Piconez (1991) afirma que uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Esta autora relata que as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a *priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Segundo a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), a jornada de atividades de estágio docente, definida em acordo com as partes envolvidas, deverá ser compatível com as atividades escolares e com um limite de 30 horas semanais, para estudantes em cursos de formação de professores, em nível de ensino médio e de ensino superior. Como componente curricular dos cursos de licenciatura, o estágio docente, a ser realizado em escola de educação básica, tem a carga horária mínima de 400 horas, a ser desenvolvida a partir da segunda metade do curso (Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002).

No curso de Ciências Biológicas do DCH – *Campus* VI/UNEB, as regências de estágio acontecem a partir do sexto semestre, com o componente curricular Estágio Supervisionado I e, posteriormente, os alunos realizam uma segunda regência, no oitavo semestre, na disciplina Estágio Supervisionado II. Apesar das quatro disciplinas de estágio do curso totalizarem mais de 400

horas, os momentos de regência nas escolas são pontuais e equivalem a aproximadamente 10% desta carga horária.

Outro aspecto que precisa ser considerado, nos primeiros contatos com a docência, é a relação que o futuro professor tem com o conhecimento específico da área, uma vez que os conceitos precisam ser bem solidificados pela figura do professor, que deve passar para os estudantes esta segurança, com o domínio do conteúdo, levando em consideração também os conhecimentos prévios que são construídos fora das salas de aula. Desta forma, o temor, o medo enfrentado por estes estagiários durante suas primeiras aulas, como professores, nos parece natural.

A novidade faz com que esses sentimentos aflorem de maneira a prejudicar inicialmente uns e a não interferir tanto em outros, por isso, o domínio dos conteúdos e a organização das aulas tornam-se tão importantes nestes momentos, ou seja, tanto o domínio do conhecimento científico/acadêmico, quanto o conhecimento pedagógico são necessários para a efetivação e segurança nos primeiros contatos com a sala de aula.

Neste sentido, a narrativa de César é relevante, ao mostrar que, mesmo iniciando a docência antes do Estágio Supervisionado, este é diferente e propõe novos desafios, não deixando de ser secundário, após o surgimento dos programas de iniciação à docência, pois ainda é o instrumento oficializado e generalizado entre os cursos de licenciatura, devendo ser repensado e mais valorizado.

> Quando comecei a cursar a disciplina de estágio, já ficava pensando como seria assumir uma turma, mesmo que já tivesse estado em uma sala de aula, no estágio é tudo diferente, são novos desafios, novas ideias, novos trabalhos. Quando assumi a turma, tive muita dificuldade de desenvolvimento dos planos e das aulas, aos poucos pegando o jeito, mas a primeira semana foi a semana que mais me deixou nervoso. (CÉSAR, MEMORIAL, 2014)

César traz uma reflexão sobre o ineditismo do estágio, principalmente, por, sozinho, reger e decidir sobre quais ações seguir diante de cada situação apresentada durante a aula. A necessidade de planejamento indica expectativas para estes momentos iniciais e somente após os primeiros

contatos com a turma é que existe uma estabilização destes sentimentos e a segurança natural ao exercício da docência.

Neste sentido, pretende-se formar um professor que domine seus aportes para compreender o mundo e nele intervir por meio de sua atividade profissional, produzindo conhecimento. Os processos de formação devem possibilitar a construção de saberes/fazeres pelos professores, a partir dos desafios que a prática de ensino demanda do cotidiano.

Alarcão (2004) diz que o professor hoje é fundamental para ajudar a navegar no turbulento mar da informação, nesta sociedade que, por ser do conhecimento, necessita da aprendizagem e que, por ser globalizante, requer a compreensão da identidade individual.

Conjetura-se, então, o estágio como uma oportunidade de ressignificação da identidade docente, com a articulação entre formação inicial (educando estagiário) e formação contínua (profissionais do campo de estágio), ou seja, como

> [...] possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, [...] não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127)

Outra experiência relevante é a relação estabelecida entre os alunos-estagiários e os professores regentes, as contribuições que estes profissionais desempenham são significantes para a constituição do professor, a parceria criada nas reuniões e na preparação das aulas são o diferencial desta relação, este aspecto da visibilidade ao papel formativo da escola e do professor regente.

O Estágio Supervisionado acontece com quatro sujeitos: os alunos da Educação Básica, os alunos-estagiários, os professores regentes e o orientador do estágio. A figura da professora regente é valorizada pela função desempenhada durante a realização do estágio, primeiro por permitir uma quebra em sua rotina, na sala de aula, a partir do momento que aceita um jovem aspirante a professor para experimentar dar aulas. Depois, por participar da elaboração dos planejamentos, incentivando e apoiando esse aspirante, enriquecendo a experiência formativa desses estagiários; e por fim, pela

contribuição ímpar de permanecer nas salas durante as aulas, deixá-los a sós quando acredita que necessitam e pela parceria fundamental com os orientadores de estágio.

A maioria dos estagiários sentiu a recepção dos tutores, a aceitação e o acompanhamento durante o estágio como importantes para a iniciação na prática da docência, como vemos nas seguintes narrativas:

> E a professora também deu muita é [...] deu muito apoio, ela deu muita ajuda, ela ficou o tempo todo na sala de aula, ela olhava o plano de aula antes, ela discutia comigo os pontos que a gente poderia ou não mostrar pra eles, ela respeitava minhas ideias, minhas proposições, foi uma pessoa assim que foi bem presente, todo momento ela estava presente, mas sem interferir. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

> Foi uma experiência enriquecedora para ambos os lados e a professora foi uma excelente parceira durante todo o processo. (LUCÍLIA, MEMORIAL, 2014)

> Quando eu conversei com o professor, na conversa, ele me pareceu um pouco meio, assim, como se ele não fosse me dar uma atenção, como se ele não fosse me ajudar no necessário, coisa que não aconteceu, que durante o estágio inteiro ele me ajudou, ele me deu dica. (WALDICK, ENTREVISTA, 2014)

Entretanto, nem todos os estagiários gostaram do posicionamento do professor regente, pois este não contribuiu com uma parte fundamental do estágio, o planejamento. Isso se reflete na narrativa de César:

> E o regente, ele... às vezes ele deixava por desejar, na questão assim, ele não me passou o plano de aula, o plano da unidade, o plano de curso, aí ele, o plano de aula deles era quinzenal, aí ele me colocava pra participar do AC, aí, quando chegava lá, aí que ele me dava o plano de uma aula, aí eu tinha que fazer esse plano de aula pras duas semanas. (CÉSAR, ENTREVISTA, 2014)

Durante as observações de estágio, os professores regentes estavam sempre presentes, conversávamos sobre os estagiários, as posturas dos alunos, e as dificuldades que nós mesmos apresentamos, ao lecionar, devido ao cenário crítico e atual da educação brasileira. Um acontecimento importante, no semestre 2014.1, ocorreu quando uma das regentes me procurou, preocupada com o andamento do estágio da aluna-estagiária Helena. Esta, em

especial, não conseguia desenvolver as atividades em sala, não obtinha êxito na comunicação com os alunos, e, como consequência disso, a aprendizagem não se concretizava. Quando observei suas aulas, compreendi a preocupação da professora regente, pois, sem a ajuda dela, não teria identificado de imediato as dificuldades de Helena.

Kulcsar (2011) reforça que o primeiro papel a ser questionado é o da universidade. Ao fornecer bagagem teórica específica, que exige uma visão crítica da sociedade vigente, esta instituição parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática. Assim, é apontada como mobilizadora para se propor o eixo articulador de pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, mediado pelas relações constituídas no estágio docente, o que implica a construção de uma cultura de análise das práticas, na ação conjunta de estagiários, profissionais da escola e da universidade, cujo vínculo é um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo.

2.3.2 Teoria e prática no Estágio Supervisionado

Ainda sobre a formação do professor de Ciências e Biologia e as contribuições do estágio para esta constituição docente, faz-se necessário abordar pontos relevantes, pautados na relação teórico-prática, apresentada na sala de aula, através das narrativas dos alunos-estagiários.

O estágio supervisionado constitui um momento de complementação e concretização do aprendizado teórico. A formação não se faz só com a teoria, é preciso incluir, junto às leituras, a realização de projetos, a análise da própria prática, refletindo acerca das vivências, do contato com a comunidade escolar, principalmente da relação professor-aluno (REIS; FIORENTINI, 2007).

Contrapondo-se a esta ideia, Pimenta e Lima (2012, p. 45) concluem que o estágio, diferentemente do que se propaga, “não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. Para estas autoras, o Estágio Supervisionado é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo, assim, objeto da práxis, acontece no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade.

Oliveira (2009) vem complementar essa ideia, ao mencionar o estágio como uma interação orgânica entre teoria e prática, e que deve ser positiva, no sentido de favorecer uma transição reflexiva e constante entre a teoria pedagógica, a específica da área e aquela referente aos problemas colocados pela prática docente na escola. Desta maneira, as narrativas colhidas sugerem que a teoria não está dissociada da prática, portanto não existe um limite, uma barreira que selecione em qual momento se finaliza a teoria e se inicia a prática, e vice-versa, concordando com os autores sobre o desenvolvimento da práxis educativa durante a realização do estágio supervisionado.

A aluna-estagiária Lucília trabalhou com alunos os da EJA o tema da orientação sexual, os sistemas reprodutores e todos os conteúdos vinculados ao assunto, por falar naturalmente, não encontrou empecilhos, porém antes foi avisada por outros professores que a turma seria desinteressada:

> Ministrei 20 horas/aula para adolescentes do EJA 7º/ 8º, turma considerada de difícil comunicação, pela maioria dos professores da escola, mas turma [para a] qual só tenho elogios a fazer. Interessados, participativos, educados, respeitosos e esforçados. Havia uma aluna com deficiência visual que recebia todo o material e provas em braile e, pensando nessa necessidade, levei protótipos em 3D, para que [ela] pudesse compreender melhor o objeto estudado. Embora o tema tratado em sala seja um tabu na sociedade de hoje (educação sexual e doenças sexualmente transmissíveis), o resultado foi muito positivo. Os alunos se sentiram à vontade com a metodologia utilizada, que se baseou principalmente em fazê-los participar das discussões e tratar do assunto de forma respeitosa, mas com naturalidade e de forma direta e sincera. (LUCÍLIA, MEMORIAL, 2014)

O tema da orientação sexual é classificado pelos PCN como transversais aos conteúdos disciplinares, porém, na disciplina de Ciências, ele é curricular, sendo abordado no 8º ano do Ensino Fundamental II. Este conteúdo se torna aqui um bom exemplo da relação entre teoria e prática, pois a estagiária, a partir da turma e do assunto abordado, elaborou planejamentos específicos, demonstrando aí o valor que a teoria possui em auxiliar a efetivação da prática docente.

Uma das reflexões que pode ser feita em relação a esta turma é a afinidade e o interesse que estes jovens demonstram pela temática abordada,

já que, na idade mencionada, os jovens passam por transformações, em seus corpos de adolescentes, e, desta forma, a curiosidade é natural. Isso demonstrando que, quando um conteúdo faz parte do dia a dia dos estudantes, ele se torna mais dinâmico e interessante, o que facilita o trabalho do professor.

A segunda reflexão para este tópico é referente às ações da estagiária, que tornou as aulas entusiasmadas, utilizando diversos recursos, tais como vídeos, discussões e até mesmo os protótipos dos sistemas reprodutores, feminino e masculino, como já foi dito, o que ajudou até mesmo uma aluna com deficiência visual. Estes dois motivos podem ter sido decisivos para o comportamento destes jovens, em sala de aula, e as advertências levantadas pelos professores não se concretizaram, durante a passagem da estagiária.

As observações realizadas durante as aulas de Lucília mostraram a importância do planejamento, do estudo do conteúdo, antes da estagiária conduzir a turma. Houve momentos em que os questionamentos dos alunos não foram respondidos de imediato, sendo abordados, novamente, em outras oportunidades e aulas, de maneira mais confiante, pela estagiária. Desta forma, a teoria e o planejamento sofriam modificações, pelas interações advindas de alunos, desenvolvendo-se assim uma práxis pedagógica durante o estágio supervisionado.

Outros estagiários não tiveram o mesmo sucesso, encontrando barreiras que os impediram de dar um bom andamento à regência, aumentando as angústias do ser e fazer na sala de aula, como nos casos de Helena e Belma. Helena apresentou-se bastante inexperiente, com tom de voz baixo e deparou-se com uma turma barulhenta e indisciplinada, o que faz esta aluna-estagiária apresentar mais dificuldades de explanar o conteúdo ou até mesmo corrigir uma tarefa, chegando ao ponto de pensar em abandonar o estágio, diante de certas situações. Desta forma, a efetivação da prática apresentou dificuldades como podemos observar nos relatos a seguir:

> Naquela noite, cheguei na sala de aula e encontrei vários alunos, barulhentos que só, achei que não iria conseguir continuar as aulas com eles, pois apesar da professora regente estar ali presente, para poder me entregar a turma, os alunos não se continham de tanto barulho. (HELENA, MEMORIAL, 2014)

> Com relação ao EJA, né? Eu achei que não fosse daquele jeito (risos), pela turma e tudo, foi uma turma nova, eu achei que fosse com pessoas mais adultas, né? Mas... foram mais é... adolescentes, bem agitados e... aí eu consegui, né? Tive que superar. (HELENA, ENTREVISTA, 2014)

Durante os períodos de observação de Helena, percebi a sua inexperiência profissional, com voz baixa e sem firmeza nas palavras, tolerou uma turma de jovens rebeldes que entravam e saíam da sala, conversavam entre si, como se estivessem em horário vago na escola. As aulas de Helena eram desanimadas, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da estagiária. A correção de uma atividade, que poderia ajudar a interação entre professor-aluno, tornava-se angustiante, transformando a prática pedagógica e todo o esforço de planejamento praticamente sem efeito.

Sobre esta discussão, Krasilchik (2004) coloca o estágio como um meio importante de formação do licenciando, visto que é a partir dele que este terá contato com as dificuldades e como poderá intervir nesse meio, futuramente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) corroboram com tal ideia, ao afirmarem que o estágio é essencial para a formação de professores, sendo que é por meio dele que se conhecem os aspectos necessários à construção da própria identidade profissional do futuro professor e dos saberes no cotidiano.

É também no estágio que o aluno-estagiário conhece e compreende as singularidades das diferentes interfaces da realidade da escola, aplicando aí uma competência importante acerca dos princípios e conhecimentos que conduzem a escola. Rosa Kulcsar (2011) considera os Estágios Supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade.

A segunda aluna-estagiária que encontrou barreiras na efetivação da sua prática foi Belma. Ela fala das suas dificuldades, ao lecionar em uma turma de EJA, no turno vespertino, e seu relato mostra as dificuldades da preparação inicial para o exercício da docência, no Estágio Supervisionado, onde se reflete sobre as marcas da vida escolar e as decepções com as posturas encontradas na sala de aula, que se tornam uma importante experiência de vida-formação.

> Meu estágio está sendo no Colégio Senador Ovídio Teixeira, situado na cidade de Caetité, no turno vespertino. No primeiro dia de aula, fiquei um pouco nervosa e tensa, para descontrair um pouco e quebrar o gelo, levei um dinâmica relacionada com o assunto que iria dar continuidade, mas me decepcionei, pois os alunos não conseguiram acompanhar a dinâmica e também não conseguiram responder a uma pergunta que considero muito fácil em relação ao assunto. Nesse meu primeiro contato com a sala de aula, observei o quanto a situação da educação está crítica, os alunos não mostram interesse nem respeito por quem os ensina, a escola não tem uma organização de calendário nem domínio de como deve avaliar os estudantes, e isso afeta diretamente o aprendizado. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

Esta narrativa apresenta, em um primeiro momento, a preocupação que esta aluna-estagiária teve com o planejamento, com a interação do conteúdo como um momento lúdico, porém fala em decepção, pelo fato dos alunos não conseguirem responder a questões simples. Como era sua estreia como docente e não conhecia a turma, provavelmente criou expectativas para este primeiro contato, não imaginado que poderia ser diferente, que algo levado como prazeroso seria desprezado.

A partir daí, um aspecto importante desta experiência foi a reflexão realizada pela aluna-estagiária, logo após vivenciar o seu primeiro dia como regente, percebendo que o caminho a ser percorrido tem falhas e não depende apenas dela, para que seja solucionado. Assim, o Estágio Supervisionado se apresenta como um momento de vivência dos fatos encontrados nas escolas, sendo um verdadeiro laboratório no qual são colocados em prática os pressupostos aprendidos, anteriormente, nas disciplinas de prática pedagógica, que se somam à realidade da sala de aula.

Concordando com Nóvoa (2002), o enfoque é o de ajudar na construção da identidade dos professores, por meio de um processo formativo que mobiliza os saberes das teorias da educação e que constitui os seus *saberes-fazeres* docentes. Os campos do estágio docente, das instituições educativas de educação básica e das instituições de ensino superior são concebidos não apenas como lugares de aprendizagem, mas espaços de formação individual e de cidadania democrática, nos quais trabalhar e formar não são atividades distintas.

O contexto relacional entre prática-teoria-prática, para Piconez (1991), apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. Nisso está posto o desafio de ressignificação dos papéis das instituições de ensino, quanto à formação docente, isto é, quanto ao compromisso político-social com a docência e a corresponsabilidade na formação inicial e na formação continuada, na perspectiva da produção da escola, da produção da profissão e da produção da vida.

Essa concepção de estágio como ato educativo contraria a assunção de uma concepção reducionista e pragmática, quando o estágio docente assume a condição de substituição do trabalho docente e o estagiário assume o lugar de trabalhador docente, expressando os sinais da precarização da atividade docente. As políticas de formação e desenvolvimento profissional do professor devem se inserir em um projeto social e histórico que resgate a importância da formação e do trabalho docente e seu papel na transformação do ensino, da escola, da educação e da busca por uma sociedade mais justa.

Na pesquisa intitulada “A construção do Início da Docência”, que analisou trabalhos – apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – sobre o processo de aprendizagem profissional da docência, ocorrido no início da carreira, Mariano (2006) examina aqueles que tinham como foco central de discussão o professor iniciante e o seu processo de aprendizagem profissional, independentemente do nível de ensino em que atuasse. Nos seus resultados, traz o termo “choque de realidade”, utilizado por Simon Veenman, que serviu de base para trabalhos diversos. Este conceito corresponde à diferença entre aquilo que é idealizado pelos alunos durante os cursos de formação inicial e aquilo que efetivamente ocorre na realidade cotidiana da sala de aula (MARIANO, 2006).

Algumas pesquisas analisadas por Mariano (2006) mostram que certos entraves começam quando o professor iniciante se depara com a prática pedagógica, nos primeiros anos do exercício profissional, ou seja, que a realidade das escolas está muito distante das teorias aprendidas na

universidade. Teoricamente, esse primeiro contato ocorre no componente curricular Estágio Supervisionado, que é organizado para que os licenciandos estabeleçam relações com a realidade da escola e da sala de aula, propriamente dita. Este espaço é entendido como o momento de observar professores experientes em suas atuações, para depois se apropriar deste lugar, iniciando a prática docente.

Além do estágio supervisionado, existem programas desenvolvidos pelo governo federal que possuem como objetivo a iniciação à docência. Alguns alunos-estagiários, colaboradores desta pesquisa, tiveram contato inicial com a docência através do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, antes do estágio. A partir desta experiência, discuto outras possibilidades de acesso à docência e a relação estabelecida com o estágio na Educação Básica.

2.3.3 Relação PIBID/Estágio

Atualmente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID[16]) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência[17]) visam, ambos, contribuir com a formação de professores para atuação na Educação Básica. O objetivo destes programas é antecipar o vínculo entre os

[16] O PIDID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (MEC, 2010). A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, pela melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID, está o incentivo à carreira do magistério, nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática, de quinta à oitava séries do Ensino Fundamental, e física, química, biologia e matemática, para o Ensino Médio.

[17] O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, este programa financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica (MEC, 2010). Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país; dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior; propiciar formação acadêmica, científica e técnica aos docentes, e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica.

futuros professores e as salas de aula das escolas públicas brasileiras e, assim, contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, na relação com a Educação Básica. Entretanto, o Estágio Supervisionado ainda é a forma curricular em que os professores iniciam as práticas pedagógicas em sala de aula.

Os programas de iniciação à docência têm um papel fundamental na qualidade da formação de professores, pois os colocam, desde o início da graduação, em contato ativo com a sala de aula, que não se torna um espaço estranho para os licenciandos. No caso do curso de Ciências Biológicas, a relevância é ainda maior, devido à quantidade de aulas práticas que são desenvolvidas nas escolas, permitindo a esses futuros docentes replicarem aquilo que aprenderam durante sua trajetória profissional. Outro fator importante é o pagamento de bolsas de iniciação para estes graduandos, que, em sua maioria, se originam de famílias humildes e veem no programa a chance de ter uma complementação de renda.

As narrativas dos alunos-estagiários ofereceram pontos relevantes sobre a relação entre o estágio supervisionado e o programa PIDID, este último favorecendo, desde o ano de 2011, no DCH/Campus VI da UNEB, dezenas de graduandos do curso de Ciências Biológicas, os quais podem, desde o segundo semestre, participar de projetos e vivenciar a escola pública, na iniciação à docência.

Tereza, Lucília e César são os três colaboradores que participaram deste programa e apresentam esta vivência durante as narrativas, seja nos memoriais ou nas entrevistas. Todos eles falam do PIBID como uma experiência rica, sobretudo pelo fato de vivenciarem o cotidiano das escolas públicas, antes mesmo do estágio de regência. A aluna-estagiária Tereza, a única com experiência docente anterior ao curso de Ciências Biológicas, por ter lecionado em escolas primárias na sua cidade natal, traz o PIBID como um espaço formativo que possibilita o equilíbrio entre a teoria e a prática, nas salas de aula.

> O projeto me ajudou tanto financeiramente quanto profissionalmente, pois já não dependia mais de meus pais para me manter em Caetité e fazer as viagens de campo e o mais importante é que eu estava me desenvolvendo, já que pude relacionar a teoria (vista na universidade) com a prática

> (em sala), servindo como base para o meu futuro. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

A aluna-estagiária traz em sua narrativa a relação estabelecida entre a teoria/universidade e a prática/escola básica, presente no trabalho desenvolvido junto ao PIBID, em que a afinidade entre o saber e o fazer é entendida como a base da iniciação à docência.

O trabalho desenvolvido por Alves (2014) aponta que as aprendizagens experienciais no estágio e no PIBID são o núcleo da iniciação à docência e do processo identitário que se ergue a partir do saber reflexivo sobre a condição pessoal e profissional dos estagiários/bolsistas. Para este autor, que buscou compreender a relação do estágio supervisionado com o PIBID, e suas contribuições ao processo de aprendizagem da docência, na iniciação à docência, tanto o Estágio Supervisionado quanto o PIBID são espaços de conhecimento para as aprendizagens experienciais, porém constituem lugares e tempos demarcados e delineados por suas considerações sobre a (con)vivência entre a Universidade e a Educação Básica. As narrativas colhidas por ele descrevem um panorama de diferenciação: “estágio como atividade curricular de ensino e o PIBID como parte da política de iniciação à docência” (ALVES 2014, p. 135).

César também traz em sua narrativa experiências do PIBID, como eixos formativos de diálogo para a construção do estágio, entre eles as interações entre as professoras supervisoras, o coordenador do PIBID e os estagiários. Este aspecto marca a importante interação que este programa proporciona à universidade e às escolas da educação básica.

> Quando entrei para o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), comecei a vivenciar novos desafios, era uma nova experiência, conhecer a realidade de estar em uma sala de aula não foi fácil, mas, com o tempo, as coisas foram melhorando gradativamente. Fiz grandes amizades nas escolas que atuei com o PIBID, as professoras supervisoras, os alunos que me chamam até hoje de professor, quando eu os vejo por onde eu passo. O professor Elizeu foi muito importante nessa etapa, ele nos ensinou muito com o PIBID. (CÉSAR MEMORIAL, 2014)

Esta passagem do memorial apresenta muito entusiasmo, por parte do colaborador, pois este fala do desafio de estar e experimentar a realidade das

salas de aulas, como o sujeito que orienta o aprendizado, mesmo no PIBID, apesar dele não ser o único a assumir este posto, pois os tutores e coordenadores participam do processo. Este fato é diferente do estágio de regência, posição em que o estagiário se torna, durante um período, o praticamente o único responsável pela efetivação da docência.

O PIBID, de acordo com Alves (2014), surge com um enfoque relevante, que é o de oferecer outras oportunidades. Desta forma, ele percebe que o PIBID desterritorializa a relação verticalizada da docência, rompendo com a relação, no sentido do não-lugar entre universidade e escola básica, que é promovida muitas vezes pelo estágio. Este, por sua vez, não se relaciona efetivamente com o processo de aprendizagem da docência no *locus* de atuação profissional – não vive o cotidiano efetivo da escola. Os alunos-estagiários situam o estágio no movimento do lugar da racionalidade técnica, ou seja, o estágio como um lugar de cumprimento de carga horária, com rápida atuação.

Lucília, diferentemente dos outros dois estagiários, buscou no PIBID um caminho para alcançar uma “bolsa sanduíche” fora do país, para isto procurou o professor coordenador deste programa, oferecendo um projeto, para ser aplicado nas escolas básicas, sobre algas, porém revela não querer ser professora, e só entrou no programa com o objetivo de conseguir a bolsa de estudos para o exterior.

> [...] comecei a procurar bolsas de estudo para passar alguns meses fora do país. O programa pelo qual eu estava interessada dava preferência para bolsistas da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento Profissional do Estudo Superior). Assim, procurei o até então coordenador de uma dessas bolsas (no caso, o PIBID – Programa de Iniciação à Docência), e expus o meu objetivo, apresentando também uma proposta de ação educacional junto às escolas participantes do programa. Para me ajudar no processo de obtenção da bolsa sanduíche, ele me aceitou no quadro de alunos e, há quase 2 anos, eu faço práticas docentes nas escolas de Caetité e região. (LUCÍLIA MEMORIAL, 2014)

> Eu entrei no PIBID há dois anos atrás [...] eu apresentei um projeto pra ele, né? Pra trabalhar nas escolas, era ligado a algas ainda, que eu trabalhava com algas. E algas é muito pouco estudado, né? Algas é muito pouco estudado, então, eu quis levar esse assunto de uma forma mais interessante pra escolas [...] não era minha intenção exata assim ser professora,

> aliás nunca foi... apesar de eu achar interessante, gostar de passar o que eu sei, assim, eu nunca pensei em ser professora, mas eu acho uma profissão desvalorizada, que deveria ser mais valorizada. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

Lucília teve a oportunidade de vivenciar o PIBID, realizando práticas e experimentos nas escolas públicas de Caetité, a partir de um projeto de sua própria autoria, com um conteúdo considerado pouco discutido nas salas de aula. A vontade de querer apresentar o assunto, de maneira mais interessante, pode ter sido seu interesse em participar do programa, mesmo que, indiretamente, já que coloca sempre a bolsa de estudos para o exterior em primeiro plano. Após a realização do estágio supervisionado, Lucília alcança seus propósitos, estuda três meses fora do país, porém não deixa de refletir sobre a profissão de professor, trazendo contradições na sua fala, ao dizer que é uma profissão interessante, mas que nunca pensou em segui-la. Por último, admite que a desvalorização da profissão é latente, e que isso se configura como uma das causas do seu desinteresse em lecionar.

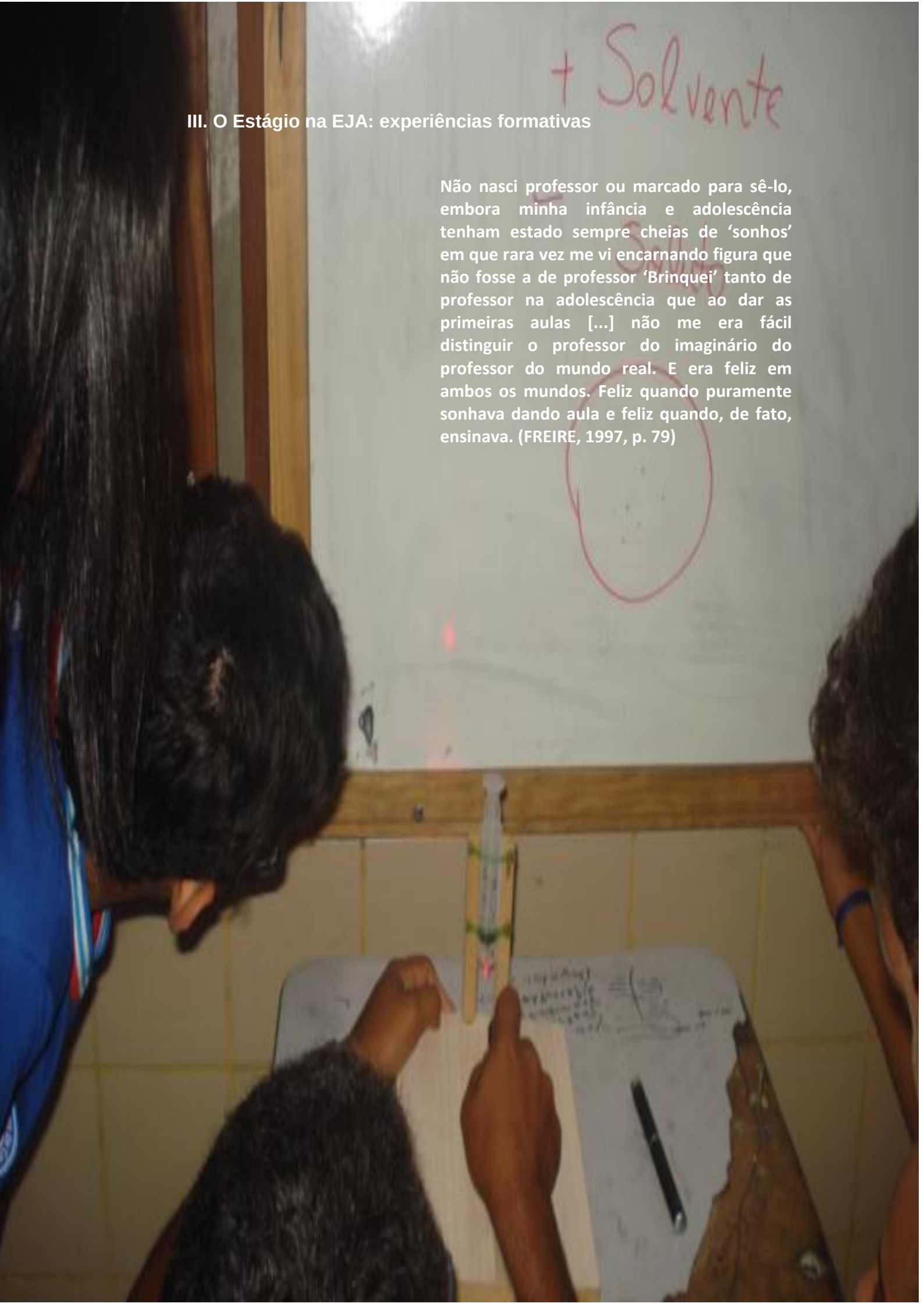
O PIBID, especificamente, é de fundamental importância na iniciação à docência, podendo ser um grande aliado do Estágio Supervisionado, que, sozinho, não consegue abarcar todas as necessidades teóricas e práticas da formação de professores, portanto, muda o cenário acadêmico, já que o estagiário pode contar com a prática da docência, desde os primeiros semestres da graduação, e, com o passar do tempo, se sente mais seguro no momento da regência de uma classe.

Nas observações como coordenadora de estágio, percebo uma grande distinção na preparação das aulas, assim como na relação com os alunos-estagiários, quando da atuação em sala de aula. Isso fica evidente, na voz, posturas e atitudes, pois os estagiários que tiveram experiências com o PIBID estão mais preparados para o cotidiano da sala de aula, pois já vêm vivenciando a rotina da escola desde os primeiros semestres do curso.

A postura e a boa desenvoltura destes alunos-estagiários, bolsistas do PIBID, é facilmente percebida, quando ministram aulas nas turmas de EJA, demonstrando como essa docência primária interfere positivamente na construção da profissionalidade do professor.

Associadas à formação e à autoformação de professores, considero importante estabelecer relações com as experiências vividas no Estágio

Supervisionado desenvolvido em classes de Educação de Jovens e Adultos, já que os formandos lidarão com realidades distintas da Educação Básica, cenário de atuação destes futuros profissionais. A EJA, por possuir peculiaridades, como a idade mais avançada e as experiências trazidas durante as aulas pelos alunos, constitui-se como um espaço propício a uma investigação, levando em consideração todo o cenário político e histórico que esta formação produz/produziu, ao longo de sua implementação na Educação Básica.



III. O Estágio na EJA: experiências formativas

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de 'sonhos' em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor 'Brinquei' tanto de professor na adolescência que ao dar as primeiras aulas [...] não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava. (FREIRE, 1997, p. 79)

Este capítulo dedica-se à apresentação e discussão das especificidades do curso de Ciências Biológicas, nas classes de EJA, que é marcado pelas experiências cotidianas necessárias à compreensão dos conteúdos abordados nesta área. Para isso, as práticas realizadas durante o Estágio Supervisionado II, na modalidade de oficinas pedagógicas, foram essenciais à discussão do papel da experiência de profissionalidade docente e das experimentações realizadas em Biologia, assim como da boa aceitação por parte dos alunos e da escola. Neste sentido, discuto aqui o desenvolvimento da profissionalidade docente, na construção da pessoa do professor, compreendendo o processo de formação, autoformação, e o desenvolvimento do conhecimento de si proporcionado pelas narrativas de formação desenvolvidas na relação com as turmas de EJA.

A educação de adultos é um assunto ainda pouco discutido nas universidades, em seus cursos de licenciatura, porém existe um crescente grupo de professores/pesquisadores empenhados em debater este tema tão relevante para a sociedade brasileira, marcada pelas injustiças sociais e pela marginalização dos menos favorecidos. Estes sujeitos, muitas vezes excluídos das escolas, abandonam o curso quando precisam trabalhar e/ou tornam-se pais e mães.

Como este trabalho trata do Estágio Supervisionado do curso de Ciências Biológicas nas turmas de EJA, trago a definição de “adultos”, proposta por Mucchielli (1981), quando os caracteriza enquanto homens e mulheres com mais de 23 anos e que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares, contando com uma experiência direta do existir. Além disso, consideramos que eles já deixaram o tipo de relações, de dependência e de “mentalidade”, característico da infância e da adolescência, e tiveram acesso a outros tipos de relações sociais, de interdependência, em que arcaram com a responsabilidade pela organização da própria vida e do próprio “horizonte temporal” (projetos pessoais e sociais) e que, em uma realidade efetiva, possuem uma consciência suficiente de sua inserção social, de sua situação, de suas potencialidades e aspirações.

Na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA (MEC, 2010), realizada em Belém do Pará (PA), em dezembro de 2009, os países participantes declararam:

> [...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (BRASIL, 2010, p. 7)

Essa declaração expressa a essência da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para a edificação de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, sobretudo àquelas pessoas que, por diferentes motivos, não frequentaram a escola ou foram obrigadas a abandoná-la, a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, independentemente da fase da vida em que se encontram, de modo que estejam preparadas para o mundo em que vivem, marcado por um processo de constantes e aceleradas transformações.

Daí a necessidade de criar mecanismos que favoreçam uma maior qualidade na EJA, para que os sujeitos que frequentam estas turmas possam tomar decisões, ter uma ascensão no mercado de trabalho, conseguindo, ainda, ampliar suas possibilidades de compreensão do mundo. Para isto, além dos conteúdos considerados essenciais, da matemática, da leitura e da escrita, tem-se como fundamental a apresentação dos fenômenos biológicos, que acontecem no meio que cercam esses sujeitos, como também o entendimento do funcionamento do corpo humano, a causa e a prevenção de certas doenças.

As disciplinas de Ciências, no ensino fundamental, e de Biologia, no ensino médio, é que terão o papel de preparar estes alunos, jovens e adultos, para uma leitura de mundo a partir dos fenômenos naturais, que o homem, durante sua história, conseguiu explicar. Assim, para compreender como os alunos-estagiários do curso de Ciências Biológicas produzem práticas educativas durante sua atuação nessas classes, é necessário fazer uma breve discussão da história da EJA, caracterizando-a, nos dias atuais, assim como observar os percursos formativos que os futuros docentes traçaram, ao longo do Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia na EJA.

3.1 Breve diálogo com a EJA

A história da EJA no Brasil, conforme Aoki (2013), pode ser contada por meio das suas diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, ao longo dos anos, tiveram como objetivo implementá-la como prática educativa. Esta história foi marcada pela presença precária de ações e de políticas públicas que garantissem o acesso da população à alfabetização, seja por via da escola ou por outros meios, deixando como legado, nos dias atuais, a complexa representação que habita as classes de EJA.

Segundo Paiva (1987), a educação de adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Através do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada, ainda, a catequese direta dos indígenas adultos e, nesses casos, a alfabetização e a transmissão do idioma português serviam como um instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. Entretanto, ultrapassada a fase inicial de colonização, a educação dos indígenas adultos perdeu sua importância; por outro lado, as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta, composta de portugueses e seus descendentes, e menos ainda para a população escrava.

Muito raramente, aprendia-se a leitura e a escrita. Além da catequese, os indígenas aprendiam alguns trabalhos manuais, depois estendidos aos negros. No entanto, foi mais tarde que os religiosos se encarregaram das escolas de humanidades, para os colonizadores e seus filhos, incluindo o ensino das letras. Este sistema de ensino durou até a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Após este período do Brasil Colônia, apenas no Império é que voltaremos a ter algumas informações acerca da educação de adultos no país.

O domínio das técnicas de leitura e da escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial. O surto de progresso, iniciado por volta de 1870, determina o surgimento de escolas para adultos, nas diversas províncias, e a partir dos anos 80 do século XIX, elas tenderão a multiplicar-se. Este impulso acompanha o crescimento do sistema elementar de ensino, em geral, durante os últimos anos do Império e início da Primeira República. Após a Primeira Guerra Mundial, a mobilização em favor da educação popular (aquela que se faz a

partir dos interesses e da realidade dos educandos), engloba a educação dos adultos, que se beneficia levemente. Mas, somente a partir da Revolução de 1930, encontraremos no país movimentos pela educação de adultos, de alguma significação, segundo Paiva (1987).

Os programas de educação de adultos com maior significação só surgem quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e a reconhecerem o papel da educação como um veículo de difusão de ideias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora da ordem vigente. As primeiras escolas brasileiras para adultos, segundo Aoki (2013), datam dos anos de 1920. Foram criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse aos imperativos da urbanização e da industrialização crescentes. Com a Constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se um dever do Estado, que cabia assegurar, no sistema público, um lugar para a educação desse segmento da população.

De acordo com Haddad (1997), após a Segunda Guerra Mundial, houve uma série de iniciativas que podem nos apontar para algumas recomendações de políticas e gestão em Educação de Adultos (EDA). Houve, também, um crescente movimento de reconhecimento do dever de oferta desta educação, por parte do Estado, e que se traduziu em uma legislação que contempla a EDA como um direito do jovem e do adulto. Uma dessas iniciativas é apresentada por Aoki (2013, p. 232):

> Em meados do século passado, mais da metade da população brasileira era analfabeta. Para o enfrentamento desse quadro, o governo federal lançou, em 1947, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos[18]. As metas da Campanha eram ambiciosas. Esperava-se alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático para adultos produzido no país.

Um pouco mais adiante, Paiva (1987) pontua que, com a reabertura da vida política, no final do Estado Novo e nas primeiras tentativas de Vargas de

[18] Apesar da sua importância histórica, devido, sobretudo ao esforço inédito de promover a alfabetização em massa, a Campanha foi extinta no final dos anos de 1950. As críticas apontavam, entre outros aspectos, para o fato de não se levar em consideração a diversidade cultural brasileira e de suas propostas se mostrarem inadequadas ao público adulto, ao qual se destinava.

ganhar a simpatia das esquerdas, se oferecerá a oportunidade para o surgimento de novos movimentos de educação das massas, já, então, com um caráter eminentemente político. Neste contexto, a educação de adultos aparecia como um meio e um aspecto da organização política das massas.

É na década de 1960 que Paulo Freire surge com importância no cenário da educação brasileira, através da valorização do processo dialógico na educação. Por meio do método de valorização do contexto sociocultural do educando, isto é, de sua experiência como cidadão, tomando por base a palavra geradora, retirada do próprio contexto desses indivíduos, pelo professor/pesquisador, inicia-se, então, o processo de alfabetização desse jovem-adulto, de maneira contextualizada. O modelo freireano tem inspirado professores e especialistas em Educação de Jovens e Adultos das classes populares, especialmente orientado pelo ideal de transformação da condição de vida dessas mesmas classes. A EJA alinha-se a essa corrente, conhecida como Educação Popular (AOKI, 2013).

De acordo com Piletti (2001), a oferta de educação a jovens e a adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regulamentar, prevista nos Artigos 37 e 38 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), segue os seguintes passos, pelos quais o Poder Público garantirá:

- cursos e exames gratuitos, viabilizando e estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola, compreendendo a base nacional comum do currículo e habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular;
- exames realizados no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos, e no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos;
- aferição e reconhecimento, mediante exames, dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais.

A educação de adultos sempre se manteve em uma situação marginal, no âmbito das políticas públicas. Nunca houve, de fato, segundo Haddad (1997), um esforço articulado para superar o analfabetismo adulto e manter níveis escolares mais satisfatórios, que permitissem ao cidadão comum se apropriar da leitura e a escrita, das operações matemáticas e dos conteúdos

escolares universais, no cotidiano de suas ações. A partir da LDB de 1996, ampliaram-se as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, frequentemente um produto de debates entre o Estado e a sociedade civil. Esses debates ocorrem, por exemplo, em fóruns que reúnem gestores, pesquisadores, professores e alunos de cada Estado, e em diversos municípios brasileiros, que se articulam nos Encontros Nacionais de EJA – ENEJAS.

Cabe também destacar, neste período, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que foi estabelecida partir da Resolução CNE/CEB de 2000 (BRASIL, 2000). As diretrizes devem ser obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e médio dos cursos em que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional, nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. O Artigo 17 dessas diretrizes trata da formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores,[19] com apoio em: um ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; na investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; no desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; e na utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000).

Em parágrafo único deste documento, fica vedada, em cursos de EJA, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos. Assim, os cursos de Educação de Jovens e Adultos, de nível médio, deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa

[19] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de educação básica. MEC (2014)

etária superior à prevista para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

Deste modo, Dantas (2008) destaca o importante papel das universidades, cabendo aos docentes e pesquisadores a reflexão sistemática sobre o tema, a promoção da Licenciatura em Educação de Adultos, o incentivo e o favorecimento da articulação com outros organismos responsáveis por programas de formação de adultos, para o desenvolvimento de trabalhos de investigação nessa área. Entretanto, estes aspectos parecem não ser levados em conta, no curso de graduação de Ciências Biológicas do DCH/Campus VI/UNEB, pois não existem disciplinas específicas que tratem das peculiaridades da EJA, ficando a critério do docente da área da educação a responsabilidade de apresentar e discutir temas que abarquem a diversidade encontrada nas escolas da educação básica.

Comerlato (s/d) anuncia que entramos no novo milênio, contabilizando os números do analfabetismo brasileiro, o maior da América Latina e um dos maiores do mundo, em dados absolutos: 18 milhões, em 1995, entre a população acima de 15 anos de idade, formando um percentual de 15,60%, porém esta taxa diminui progressivamente chegando a 9,70%, no ano de 2009. Estes dados são do IBGE (2014) e mostram os percentuais, sem considerar o analfabetismo funcional, aqueles que não concluíram as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental I, contingente que alcança quase 50% da população acima de 14 anos, também segundo os dados do IBGE.

No Brasil, conforme Pereira (1997), uma parcela significativa da população não tem acesso aos estudos, quando em idade escolar, ou então é obrigada a abandoná-los, frente às imposições sociais e econômicas de sobrevivência. Tem-se a tendência a aplicar o sistema tradicional nessas turmas, porque é simples e cômodo, e porque se concebe o ensino de adultos como devendo preencher as lacunas de uma instrução insuficiente. Aprender, neste sistema, significa memorizar conhecimentos ou sequências de “gestos técnicos”, dos quais o mestre fornece o modelo (dos quais ele é o modelo).

Os alunos de EJA parecem esperar encontrar um modelo de escola tradicional, em que o professor detenha o saber que transfere aos alunos, por meio de cópias e ditados. No entanto, os docentes desta modalidade devem desconstruir essa representação, fazendo-os perceber que a aprendizagem

requer a participação ativa dos estudantes. Assim, devem criar situações em que os alunos são convidados a interpretar, investigar, refletir, podendo, assim, colaborar para afirmar o conhecimento como uma construção coletiva.

Neste sentido, segundo Aoki (2013), os discentes da EJA detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal, em uma experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Os professores de jovens e adultos devem ser sensíveis aos saberes que seus alunos já possuem, reconhecendo sua legitimidade, que está diretamente relacionada ao contexto sociocultural.

O professor de EJA deve planejar situações didáticas que, gradualmente, permitam aproximar os alunos dos conhecimentos científicos. As ideias preconcebidas devem ser colocadas à prova, em situações geradoras de conflitos, capazes de transformá-las. É importante, conforme Aoki (2013), que este professor estimule a expressão desses saberes espontâneos, sem valorá-los, mas promovendo reflexões sobre as experiências que deram origem a esses modelos explicativos, comparando-os aos modelos da ciência. Nesse aspecto, o ensino das Ciências Naturais é especialmente dedicado a tratar de certos conteúdos que confrontam o conhecimento de senso comum, como, por exemplo, os mitos voltados para certas espécies de animais, ou mesmo quando se inicia o debate sobre a evolução biológica, nas salas de aula. Então, como deve ser a postura do docente diante de informações que não são validadas pela ciência e construídas culturalmente?

Uma das técnicas que se diferencia das usuais, presentes nas salas de aula, são as experimentações, utilizadas principalmente nas ciências da natureza, como Biologia, Química e Física. Elas são responsáveis por mostrar, na prática, os passos necessários para se chegar à conclusão de determinado conteúdo, assim como comprovar que os conhecimentos construídos pela humanidade possuem legitimidade e não são criados, ou apenas concebidos na mente de cientistas que vivem em laboratórios. A área tem esta especificidade relacionada à pesquisa experimental, porém, é necessário mostrar que estes conhecimentos são mutáveis, já que a natureza está em constante evolução, pela dinâmica inerente a todos os seus sistemas, não se configurando tais conhecimentos como verdades absolutas.

3.2 O experimento no Ensino de Ciências e Biologia na EJA

De acordo com Rosito (2008), para o ensino de Ciências e Biologia, deve-se considerar, tendo em vista uma significativa aprendizagem científica, a prática de atividades experimentais, tanto em sala de aula como em laboratório, pois as atividades práticas possibilitam uma interação maior entre professores e alunos, proporcionando também a oportunidade de um planejamento conjunto e a elaboração de estratégias de ensino que propiciem uma melhor compreensão dos processos da Ciência.

As experimentações desenvolvidas durante o estágio foram simples e aconteceram conforme as necessidades de cada conteúdo. Durante as observações, os estagiários deram aulas expositivas, com ou sem slides, vídeos, jogos e pinturas, uns de maneira mais dinâmica, outros sem perceber a necessidade e a riqueza destes instrumentos. Entretanto, um dos colaboradores desta pesquisa realizou uma experiência com micro-organismos,[20] focalizando as bactérias e preparando meios de cultura que favorecem o crescimento destas.

Existe muita resistência à realização de uma aula prática, pois não se encontram os suportes necessários à sua realização, em diversas escolas de Educação Básica do nosso país. Para que uma atividade dessas possa ser desempenhada, se pensa no ambiente em que ela será desenvolvida, nas vidrarias e reagentes necessários, como também no tempo que determinada experiência pode durar, já que algumas necessitam de observações e anotações que se estendem além de uma ou duas horas de aula. Apesar destas limitações, que podemos encontrar para o cumprimento de experimentações, em salas de aula, na Educação Básica, Tereza se propôs a realizar uma prática com os alunos da EJA, sobre propagação microbacteriana, utilizando utensílios emprestados da universidade; preparou o meio de cultura em sua própria casa, mostrando, assim, que é possível realizar aulas práticas, mesmo sem ter os recursos disponibilizados pela escola.

> Nós fomos visitar pra ver qual seria o tema que eles desejavam que a gente fosse lá falar sobre o tema, o tema escolhido foi

[20] Micro-organismos são todos os seres vivos visualizados apenas por aparelhos com lentes de aumento, como os vírus, as bactérias, os protozoários, os fungos e as algas microscópicas.

> microbiologia alimentar, eles escolheram, nós não escolhemos, foram eles que escolheram, [...] e nós fomos lá é... foi simplesmente uma experiência, essa, sim, foi uma experiência assim fora do que eu já tava habituada, né? Então, foi uma experiência ímpar na minha vida. (TEREZA, ENTREVISTA, 2014)
>
> Então, foi muito bacana e ali a gente começou, né? Então, quando a gente começou a oficina, de fato, as pessoas perguntaram muito, perguntavam bastante, acharam muito interessante, os vídeos que nós passamos, ali, depois, né? Nós fizemos, nós fizemos uma dinâmica de perguntas e respostas, eles responderam corretamente a quase todas as perguntas [que] foram feitas: dez perguntas e... e antes dessa dinâmica, nós fizemos a prática de propagação microbacteriana, nós fizemos essa experiência com eles, e também, né? Eu já tinha levado algumas, algumas frutas, algumas verduras contaminadas, né? Que já estava assim com micro-organismos e aí eles gostaram, gostaram muito [...] foi uma experiência muito boa. (TEREZA, ENTREVISTA, 2014)
>
> [...] nós já levamos o meio de cultura pronto, por que não tinha como nós prepararmos lá, né? Então, é aquele meio de cultura básico, né? Tipo um Agar, só que o nosso é um Agar feito em casa, com gelatina, com caldo de Knnor, a gente faz em casa e nós preparamos seis placas, placas de petri, levamos pra lá e eles pegaram cotonete, né? Esse cotonete, passaram em qualquer ambiente que eles achavam que tinha micróbios ou não e aí, pra poder fazer o cultivo desses micro-organismos, cada grupo foi dividido em grupos, né em cada grupo era pra eles ficarem vendo, a semana toda. (TEREZA, ENTREVISTA, 2014)

Tereza apresenta em sua narrativa um encantamento peculiar, ao falar do experimento com os alunos da EJA, desde a organização anterior, em sua própria casa, até os preparativos em sala de aula. Este ponto mostra a importância que a experimentação tem no ensino das Ciências Biológicas, principalmente no que diz respeito à formação de professores desta área. Expõe também a grande contribuição, nesta iniciação à docência, ao manifestar que este momento foi diferente do habitual, construído a partir das necessidades dos alunos e desenvolvido junto com eles, possibilitando a acomodação do aprendizado, de maneira efetiva, empirista e ao mesmo tempo consciente.

Outro fator a se enfatizar nesta narrativa está no conteúdo abordado nesta experimentação, os micro-organismos – seres vivos em sua maioria formados de uma única célula e presentes em todos os tipos de ambientes –

que estão e fazem parte do cotidiano das pessoas, mas a impossibilidade de sua visualização a olho nu, os torna distantes, fora da realidade. Porém, quando os alunos se deparam com um experimento simples conseguem se certificar da existência e da importância destes seres, o que mantém o interesse da turma na disciplina, já que a curiosidade é convidada a todo o momento na sala de aula.

Destaca-se também que o experimento não foi realizado isoladamente, mas associado a outros recursos, como o vídeo e a dinâmica de perguntas, que, juntos, completaram o objetivo da aula, que foi conhecer os micro-organismos e entender a atuação destes na alimentação.

Os poucos experimentos realizados, sendo efetivo apenas o de um estagiário, nas aulas de estágio, nos fez refletir sobre os motivos deste fato. Segundo Giani (2010), o ponto primordial da ausência de experimentação está na formação docente, e não apenas na falta de infraestrutura. Esta autora acredita que de nada adiantará um laboratório bem-estruturado, se os docentes continuarem com uma visão simplista a respeito da experimentação, considerando como funções exclusivas de trabalho comprovar leis e teorias, motivar o aluno e desenvolver habilidades técnicas ou laboratoriais. Como forma de superação, ela sugere que é “[necessário entre outros aspectos, rever a estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois a maioria deles está centrada na dicotomia entre teoria e prática]” (GIANI, 2010, p. 20).

Fagundes (2007) considera que a experimentação pode ser um meio, uma estratégia para aquilo que se deseja aprender ou formar, e não o fim. E isso possibilita a desmistificação da perspectiva errônea, que muitos professores ainda têm, quando se pensa que, após o professor passar uma informação teórica, é preciso propor a seus alunos uma prática, para comprovar o que já foi dito.

Para favorecer a superação de algumas das visões simplistas predominantes no ensino de Ciências, Ramos, Antunes e Silva (2010, p. 8) nos mostram que é necessário que as aulas de laboratório contemplem discussões teóricas, que se estendam além de definições, fatos, conceitos ou generalizações, pois o ensino de Ciências é uma área muito rica, na qual podemos explorar diversas estratégias metodológicas. Assim, “a natureza e as

transformações nela ocorridas estão à disposição como recursos didáticos, possibilitando a construção de conhecimentos científicos de modo significativo".

No caso específico desta pesquisa, sobre o ensino das Ciências e da Biologia, analisamos a relação entre a experiência docente e a experimentação utilizada na área de Ciências Biológicas, trabalhadas em atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em EJA.

3.3 Experiências do Estágio Supervisionado

Os estágios supervisionados são obrigatórios nos cursos superiores, e sua proposta é habilitar o indivíduo para o mercado de trabalho, através de uma oficina responsável por averiguar as condições de exercício profissional, aperfeiçoar e autorizar o profissional a exercer suas funções. No caso das licenciaturas, o Estágio Supervisionado torna-se uma experiência formativa fundamental para os futuros profissionais.

A experiência é algo vivenciado pelos sujeitos em formação, gerando marcas e significações que modificam o modo de perceber e agir sobre e no mundo. Assim, a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, provoca diretamente o envolvimento do sujeito, que aprende e se forma em três dimensões existenciais: "a sua consciência de ser psicossomático ou *Homo economicus*, a sua consciência de *Homo faber* e a sua consciência de *Homo sapiens*" (JOSSO, 2010, p. 37).

Desta forma, em suas narrativas, os alunos-estagiários trazem uma experiência formadora oriunda da regência nos Estágios Supervisionados, que servirá como referência a numerosas situações de sua profissão. Estas experiências transformam a prática dos estagiários e produzem novas aprendizagens de vida e profissão. Para Josso,

> Considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como 'positiva' ou 'negativa' é exprimir, em uma linguagem emocional, a idéia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos [...] As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou encontros que

> servem de contextos para determinadas aprendizagens. (JOSSO, 2010, p. 42)

É no movimento de construção da identidade profissional que os estagiários se encontram com os diferentes espaços formativos; alguns sendo construídos na trajetória pessoal/familiar; outros construídos pela dinâmica curricular dos estágios, a exemplo das experiências com as oficinas pedagógicas e a regência de classe, que foram vividas e analisadas, nesta pesquisa, como espaços de produção da profissionalidade docente.

3.3.1 Oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas constituem uma das modalidades de estágio desenvolvidas pelos estagiários. Para isto, considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e em Projetos Especiais, perpassando todas as etapas de formação e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, movimentos sociais, dentre outras formas de organização, sob a responsabilidade da Coordenação Central e Setorial (Resolução n º 795/2007, UNEB, 2007).

O uso das oficinas pedagógicas como dispositivo de formação durante os estágios supervisionados pode indicar um importante meio de dinamização da prática de ensino e de aprendizagem, por estimular a criatividade e a participação coletiva, pois promove a participação e o debate, permitindo a construção do processo de ensino-aprendizagem, de forma dinâmica, efetiva e prazerosa, além de se caracterizar como uma prática contextualizada, aberta e facilitadora da compreensão de diversas atividades.

Pimenta e Lima (2012) mostram que os projetos são possibilidades metodológicas que buscam cumprir as intenções do estágio, em relação aos alunos que estão em formação:

> O projeto, ao assumir essa condição, pode gerar produção de conhecimento sobre o real [...] Pode também responder às

> demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para a elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo entre escola e universidade e configurando-se assim um projeto de intervenção. O projeto desenvolverá atitudes e habilidades nos estágios com vistas a um melhor desempenho profissional. Também proporcionará o desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existente. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 219-220)

Assim, como projeto especial, realizamos oficinas pedagógicas com o tema água, em todas as turmas de Ensino Médio, no Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, no município de Caetité, dividindo as atividades de apresentação dos conteúdos em teóricas e práticas. Os estagiários aceitaram a proposta e construímos, juntos, o projeto a ser aplicado nesta unidade escolar.

A produção de conhecimento nas oficinas pedagógicas é reconhecida pelos alunos-estagiários, colaboradores desta pesquisa, como bastante fecunda, considerando o formato da atividade. Como mostram as narrativas a seguir:

> Já no estágio II eu consegui ver é... uma experiência que pelo menos pra mim foi mais... é relevante do que no Estágio I, por quê? Porque eu fui fazer coisas diferentes, oficinas, principalmente uma oficina é... relacionado à prática (TEREZA, ENTREVISTA, 2014)

> A gente aplicou assim... uma metodologia que não fosse muito cansativa, fosse diferente, mas ao mesmo tempo formativa, que foi o jogo lá da água, então, trouxe informação da água de todos os campos; assim; e acho que isso acrescentou muita coisa que eles não sabiam, e acho que é muito mais fácil aprender quando não se está naquela pressão, né? De slide, cópia, então, a gente levou a uma forma bem descontraída pra eles, foi a construção da maquete, no outro dia, né? Isso ajuda a lembrar as fases do tratamento da água, e fica muito mais fácil [...]. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

> Nas oficinas, eu percebi uma atenção maior e eram duas turmas, era uma turma do ensino normal, né? E a outra turma era do tempo de aprender, que era mais ou menos a mesma linha do EJA, né? Com pessoas que trabalhavam durante o dia, né? E o tempo que restava pra ir pra escola era a noite [...] A proposta [...] da oficina foi sobre a água, então, tudo relacionado à água, né? Na água que nós tratamos é [...] foi levado, né? De como a água podia [...] era utilizada, em que, né? Em todos os âmbitos e tal. E foram dois dias, no primeiro

> dia, que era só a parte da teoria e, no segundo dia, era uma proposta que eles fariam é [...] uma prática, ou, é [...] ou [...] com, com, é [...] maquete, ou qualquer outra coisa que fosse similar a isso, eles fariam a prática. E foi bem legal, porque eles se empenharam a fazer. (WALDICK, ENTREVISTA, 2014)

> É [...] teve experimento, slides, jogo, assim é [...] várias coisas, né? Que colocamos no jogo, eles não sabiam que seria assim, levamos curiosidades de um mundo [...] do futuro, né? E eles não pensavam que seria só a vivência aqui e que isso que se faze aqui não se retorna pro [...], é acarretado pro futuro, então isso foi uma [...] pra gente, foi um acréscimo em observar essas duas diferenças. (HELENA, ENTREVISTA, 2014)

O estágio realizado através do projeto de oficinas pedagógicas desenvolve autonomia, tanto por parte do estagiário, quanto por parte dos alunos. A relação de confiança construída através da cooperação entre os grupos, assim como a resolução de conflitos, ambas favorecem o crescimento pessoal e profissional destes futuros docentes. Durante as observações das oficinas, percebemos o empenho dedicado a este momento, tanto para os professores regentes, quanto para os estagiários, o encanto dos alunos que aceitaram e participaram com prazer das atividades, mesmo existido alguns com maior resistência, como também para os professores colaboradores, que, satisfeitos com os resultados, viram que a estratégia tinha sido positiva.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), a realização dos estágios sob a forma de projetos pode instigar nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma atitude investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção dos problemas que a escola enfrenta, “[mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali encontram uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos, cooperação e participação]” (PIMENTA; LIMA, 2012. p. 228).

Através dos relatos observa-se a importância desta experiência para a formação dos estudantes do curso de Ciências Biológicas, o diferente e o lúdico vivenciados na sala de aula mostram como a prática através de diversos instrumentos, como os experimentos, a construção de maquetes e jogos, é necessária para rompermos com o distanciamento entre a teoria e a prática.

Tardif (2002) aborda os elementos de uma teoria da prática educativa, expondo que, ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação. Ainda mostra que a prática educativa constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades, quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política, com as quais foi muitas vezes confundida e identificada.

Na discussão sobre os dilemas de professores no desenvolvimento de suas práticas, Pimenta e Lima (2012) falam que investigar os saberes práticos do professor, visto que os cursos de formação não parecem preparar adequadamente os profissionais que deverão atuar na realidade da sala de aula, se torna um caminho possível de compreensão da prática pedagógica e, consequentemente, de propostas para a formação desse profissional. Para estas autoras, não existe a possibilidade de considerar de forma separada a teoria e a prática, no plano da subjetividade do professor, pois há sempre um diálogo entre o conhecimento pessoal e a ação.

> Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49)

Os alunos-estagiários também tiveram a oportunidade de realizar as oficinas pedagógicas em distritos do município de Caetité, por solicitação da diretora da unidade escolar, que possui dois anexos, na área rural desta cidade, e nos comunicou a carência de projetos e intervenções dirigidas a este público. Ela nos explicou que os distritos precisavam também desta dinâmica apresentada pelos estagiários e as oficinas seriam uma boa oportunidade. Geralmente, todos os acontecimentos que envolvem a parceria universidade e

escolas ficam restritos às escolas da sede do município, talvez pela proximidade e por acomodação dos envolvidos.

Os alunos-estagiários que tiveram essa disponibilidade perceberam com grande entusiasmo a alteração de comportamento entre os alunos da sede do município e os do distrito onde realizaram as oficinas sobre o tema água.

Esta outra característica observada e relatada pelos estagiários, relacionando as posturas diferentes entre os alunos da EJA da zona urbana e os alunos da EJA da zona rural, chama a atenção por também contribuir no desenvolvimento da profissionalidade docente, ocorrida durante as oficinas pedagógicas, em uma escola na sede do município de Caetité, que possui anexo em dois distritos: Vale do Pajeú e Brejinho das Ametistas. Os alunos do distrito mostraram-se mais atenciosos, participativos e com um discurso mais amadurecido, conforme relatado por todos os estagiários que participaram das oficinas na zona rural.

Tereza fala da diferença que os alunos apresentam quanto à valorização do professor, da mesma forma que Belma, ao ressaltar esta diferença, que interferiu em suas aulas, pois a motivação dos alunos também estimula o professor, principalmente aqueles que estão iniciando a docência.

> E aí nossa segunda oficina nós trabalhamos em um município e aí a gente pôde também comparar como que são esses alunos, né? É [...] da cidade, da zona urbana e como são esses alunos também da zona rural, porque, o que a gente percebe é que na verdade esses alunos da zona rural, eles valorizam mais o profissional da educação, existe mais um respeito desses alunos para com nós professores. Então, eu pude perceber que realmente esses alunos da zona rural parecem que gostaram ainda mais, né? Da nossa presença lá, do que [...] do restante. (TEREZA, ENTREVISTA, 2014)

> A gente fez uma oficina na zona rural e na cidade e a diferença foi gritante, não sei por que [...] se bem que foi no mesmo turno, né? Foi à noite. E [...] a diferença, né? Dos meninos lá na zona rural, participaram, valorizaram aquilo que a gente levou, os da cidade, tipo assim: “ah, é mais uma besteira, ah eu vou ganhar nota nisso”; e lá na zona rural você não [...] em momento nenhum eles perguntaram se ia ter nota, eles simplesmente, eles gostaram do diferente que a gente levou, quebrou aquela rotina deles e eles gostaram muito, a gente viu a valorização. Então, a partir daí mudou muito minha concepção, né? Do papel do professor, que a gente não deve equivocar assim, se uma turma é ruim, outra melhor, e mesmo

> se for ruim, a gente tentar ajudar, motivar esses alunos, assim [...]. (BELMA, ENTREVISTA, 2014)

Lucília também percebe a peculiaridade do trabalho com estes alunos da zona rural, discutindo assuntos polêmicos para a região, como é o tema “água”. A estagiária surpreende-se com os discursos que surgiram diante da questão tratada:

> Em Brejinho das Ametistas, à noite também, é um público misturado, tinha adultos, e tinha adolescentes, tem pessoas ótimas de trabalhar e saíram debates que eu nunca tinha imaginado, nunca imaginaria [...] surgiu debate do porquê que está faltando água, né? É as empresas que estão aqui, é a extração de minério que deixa mercúrio na água e a gente toma essa água e tudo o mais. Então, começou assim, um debate, não só a respeito do meio ambiente, da sustentabilidade, mas também das empresas e tudo que está acontecendo na região, e mostrou que eles têm uma [...] estão formando uma opinião a respeito, alguns a favor, outros contra, e daí eu tentei mediar [...] Os alunos da noite, do distrito, Brejinho da Ametistas, eu acho que são alunos ainda mais aplicados do que os alunos daqui, eles são mais interessados, eu vi uma visão política, social, que eu não percebi aqui [...] eles me surpreenderam, assim, de uma forma positiva, eu já tinha ouvido falar muito bem, né? Dos alunos da zona rural, mas nunca tinha tido a experiência, e realmente foi espetacular assim, dá vontade, e apesar de não ser uma viagem muito longa, mas é cansativa, dá vontade de voltar, de estudar, trabalhar lá, justamente pela vontade deles, assim, pela vontade de aprender, vale a pena. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

A fala de Lucília demonstra certa admiração pela capacidade de discutir, que os alunos do noturno da área rural apresentaram, pois, de maneira reflexiva e politizada, debateram conteúdos que pareciam distantes deles, fato que evidencia a riqueza de conhecimentos prévios, experienciados por estes sujeitos que veem sua terra ser explorada, sem os cuidados necessários para a melhoria da sua qualidade de vida.

Contudo, as últimas falas destas três alunas-estagiárias confirmam a importância da iniciação da docência neste espaço “diferente” daquele das escolas diurnas, das áreas urbanas, principalmente por se sentirem respeitadas e valorizadas, além de que esta experiência proporcionou a elas uma disposição para a reflexão sobre o que foi vivido nestas turmas.

César que anteriormente havia dito não querer trabalhar com o público da EJA, mostrou-se, entretanto, mais interessado com os alunos do distrito, já que estes também se mostraram mais participativos. Acredito que estas mudanças, em séries, ambientes e modalidades, durante o Estágio Supervisionado, permitiram que o aluno-estagiário pudesse construir uma visão mais ampla do que é a docência, não se restringindo apenas às regências em sala de aula. Desse modo, César, durante a entrevista, relata:

> Já em Pajeú, os meninos já gostaram assim da aula, do conteúdo, eles falaram que era muito importante trabalhar aquilo com eles, eles mesmos falaram que vivenciavam, eles sabiam da falta de água que tinha na comunidade deles lá, e eles também falaram que a gente deveria ir mais vezes lá, eles até sugeriram, “professor, você deveria vir é... aqui toda semana, toda semana, vocês deveriam estar aqui com a gente”, e a aceitação foi bem maior do que aqui na sede. Lá teve maior aceitação, na zona rural, que aqui. (CÉSAR, ENTREVISTA, 2014)

Durante as observações realizadas nestes dois espaços foi possível perceber decisivamente que os alunos da EJA da área rural são mais participativos e respeitáveis com o professor. O diferencial mais importante, percebido pelos estagiários em relação às turmas de EJA que tiveram contato na zona rural foi a interação com o professor, o questionar, o contar como acontece com eles, na região deles, a empolgação que demonstraram a cada nova informação, o olhar para o professor e esperar a novidade, esperar o conhecimento. Este fato contribuiu para a formação do aluno-estagiário que, ao se deparar com dois perfis diferentes de alunos da EJA, reflete e adquire mais experiência para o exercício da docência.

Em seu trabalho de investigação, Rios (2011) analisa as práticas discursivas de professores da EJA, desenvolvidas junto a alunos da roça que frequentam a escola da cidade, assim como os discursos, que representam os alunos da roça em uma lista de adjetivos, que os caracteriza e separa dos demais estudantes. Os docentes descreveram os alunos e alunas da roça a partir de outra identidade, de outro modelo de aluno, o aluno da cidade:

> Pessoas atrasadas nos estudos, trabalhadoras, tímidas, silenciosas, com muitas dificuldades nos estudos, assustadas,

> comportadas, acomodadas, limitadas, passivas, acríticas, comuns, frustradas, inferiores. (RIOS, 2011, p. 144)

Diferentemente do apresentado por Rios (2011) em sua pesquisa, os estagiários atribuíram outros adjetivos aos estudantes oriundos das áreas rurais, apresentando-os com grande potencial, na apresentação e discussão dos assuntos de aula. Neste contexto, o contato e a experiência que os estagiários tiveram com estes alunos mostrou outra realidade da EJA, uma experiência positiva que ajudará na formação destes graduandos em Ciências Biológicas.

3.3.2 O ensino de regência na EJA

Neste tópico, trago as contribuições que os estágios de regência ocorridos em turmas de EJA proporcionaram aos estudantes de Ciências Biológicas, a partir das narrativas (auto)biográficas. A modalidade de regência do Estágio Supervisionado[21] em Ciências Biológicas aconteceu no semestre 2014.1, em turmas de Ensino Fundamental, através de aulas de Ciências. Nem todos os estagiários partilharam como positiva essa experiência, mas compreendem a sua importância e singularidade para a própria formação pessoal e profissional.

Dos seis colaboradores, três identificaram o estágio como tendo pouca contribuição em seu desenvolvimento, enquanto futuros docentes. Os motivos sendo a anterior experiência profissional, a visão negativa dos alunos da EJA, que não permitiram o bom andamento das aulas planejadas, bem como o tardio contato com a sala de aula que o Estágio Supervisionado proporciona. A colaboradora Tereza, que já é formada em Letras, também realizou seu estágio de regência neste curso, em turmas de EJA. Além disso, ela já ministra aulas numa escola pública de Caetité e é bolsista do PIBID, há dois anos. Através da sua narrativa, nota-se que ela se sente preparada para atuar, assim o estágio não seria novidade, não acrescentando experiência significativa em sua formação.

[21] O que caracteriza esta modalidade de Estágio Supervisionado é o fato dos alunos-estagiários ocuparem a regência dos professores tutores, durante uma unidade ou por um período de 20 horas/aula, sob a supervisão do orientador de estágio.

> Em relação ao meu estágio como regente, realizado no Seminário São José na turma de EJA, no turno noturno, não acrescentou tanto na minha formação, pois eu já tinha feito estágio antes, na minha primeira graduação – Letras, inclusive com alunos do EJA. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

> E também, aqui na faculdade, já tinha dois anos como participante ativa do projeto PIBID, portanto, sempre tenho contato com alunos, já que fazemos muitas oficinas e, por fim, fui contratada esse ano, no mês de março, pelo Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira, para ser professora e leciono as disciplinas de: Biologia, Educação Física e Ciências e Tecnologia. Participo também do projeto Ensino Médio Inovador (EMI), como professora de Iniciação Científica. Todas as minhas experiências que tive e estou tendo é de grande valia, tanto estão me acrescentando pessoalmente quanto profissionalmente. Continuo gostando de ser professora, é claro que às vezes eu fico chateada com a indisciplina apresentada por alguns alunos e pela falta de reconhecimento pelo profissional, como: desrespeito, baixa remuneração, e indisponibilidade de recursos para dar uma boa aula, dentre outros fatores. Mas foi isso que eu escolhi, e continuarei sendo e me dedicando, mais e mais, a minha profissão. (TEREZA, MEMORIAL, 2014)

Tereza mostra uma contradição entre suas falas nos memoriais, quando observa a contribuição da experiência do estágio e das outras vivências para sua vida profissional e pessoal. Na primeira narrativa quando fala: "não acrescentou tanto na minha formação", depois quando narra: "todas as minhas experiências que tive e estou tendo é de grande valia, tanto estão me acrescentando pessoalmente quanto profissionalmente". Isso nos faz pensar se, durante a escrita do memorial, ela refletiu sobre o seu papel, sobre as diferenças que poderá encontrar nas turmas, ou sobre a dinâmica que é uma sala de aula, quando, a cada ano, a turma apresenta um perfil diferente do anterior.

Sobre esta posição, Pimenta e Lima (2012) consideram que o processo educativo é mais amplo, complexo, e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a estas. Para as autoras, em certo nível, é possível falar em domínio das técnicas apontadas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades, em situação, como é o caso de Tereza, que, a partir das suas experiências como docente, já se sente satisfeita com as técnicas desenvolvidas. Porém, a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente dessas técnicas, conforme as

diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

A estagiária Belma fala da relação entre a preparação propiciada pelo estágio e seu futuro profissional, observando que, mesmo depois desta experiência, não consegue se sentir preparada para a atuação em salas de aula. Aponta também a atraso das disciplinas de prática, deslocadas para o final do curso de graduação, situação que já é bastante discutida nos cursos de formação de professores.

> O estágio foi uma grande experiência em minha vida. Pude sentir na pele a luta diária dos professores, que têm que enfrentar muitas adversidades no seu ambiente de trabalho. Tive alguns erros, mas os acertos, creio eu, que superaram os erros. Apesar de algumas chateações, gostei e me simpatizei com meus alunos. Pretendo me aperfeiçoar e buscar ser melhor no próximo estágio e na minha futura vida profissional. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

> Eu acho o estágio muito pouco, não prepara a gente, não prepara e... por que as vezes tem uma observação ou outra, eu acho que esse contato com a escola tem que vir pelo menos no segundo ou terceiro semestre, não digo no primeiro, né? Que a gente ainda vai ter a base de alguma coisa, é muito tardio a gente ficar só dois semestres, não digo nem dois semestres, que não é o semestre todo que a gente fica na sala de aula, né? Então, não prepara não, é claro que dá uma noção pra gente, com certeza uma noção básica, mas preparar e eu falar que quando eu formar eu estou pronta pra ser uma professora, com certeza, não. (BELMA, ENTREVISTA, 2014)

Durante as narrativas, os alunos-estagiários falaram sobre suas turmas de regência, como, por exemplo, da faixa etária, do comportamento, do seu interesse pelos conteúdos. Essas características interferem no movimento que é o Estágio Supervisionado, como também na formação dos futuros professores que refletem sobre a trajetória de formação. Alguns estagiários demonstraram gostar da turma, acharam os alunos participativos, interessados pelos conteúdos ministrados e viram como positiva a relação entre o estagiário e os alunos, durante o estágio. Lucília, por exemplo, foi a única estagiária que trabalhou com o Eixo V e, através do planejamento da professora regente, ministrou aulas de orientação sexual. Esta turma tinha um diferencial das

demais turmas do Colégio, pelo fato de ser constituída por pessoas mais jovens.

> Eram mais uma faixa etária é... de primeiro, segundo ano, então, acho que eram de 16 anos, não eram muitos, uma faixa etária muito velha, não, tinha uma adulta de 34, 35 anos, mas o resto eram todos adolescentes e, assim, eu não tenho queixa nenhuma da turma. (LUCÍLIA, ENTREVISTA, 2014)

> Turma considerada de difícil comunicação pela maioria dos professores da escola, mas turma [que] só tenho elogios a fazer. Interessados, participativos, educados, respeitosos e esforçados. Havia uma aluna com deficiência visual que recebia todo o material e provas em braile e, pensando nessa necessidade, levei protótipos em 3D para que [ela] pudesse compreender melhor o objeto estudado. (LUCÌLIA, MEMORIAL, 2014)

A estagiária traz, em sua narrativa, a relação dos estudantes com a temática abordada, que a ajudou bastante na condução da aula. Neste caso específico, o tema em estudo e a faixa etária da turma contribuíram para o êxito do trabalho, considerando que o conteúdo faz parte do dia a dia dos estudantes, tornando a aula mais dinâmica. A segunda reflexão sobre este tópico é referente às ações da aluna-estagiária, que tornou as aulas animadas, utilizando diversos recursos, como vídeos, discussões e até mesmo os protótipos dos sistemas reprodutores, feminino e masculino, os quais ajudaram também a incluir a aluna com deficiência visual na aula.

Lucília utilizou os conhecimentos aprendidos durante sua experiência no PIBID, momentos em que realiza diversas aulas práticas, com alunos das escolas no município de Caetité. Estes mesmos conhecimentos práticos foram fundamentais para a sua escolha, ao atuar com os alunos da EJA. De acordo com Tardif (2002), os saberes provenientes da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais.

Outros alunos-estagiários não tiveram o mesmo sucesso, encontrando barreiras que impediram o bom andamento do estágio, aumentando, assim, as angústias do ser e fazer a docência, na sala de aula, como foi o caso de Belma, que possui uma postura firme, característica percebida durante as

observações, entretanto encontrou problemas em lidar com os jovens que frequentavam a EJA. Durante as observações, pude notar que a estagiária era bem dinâmica, utilizava bem a linguagem, em vários aspectos, entre eles o uso de imagens e voz. Além disto, ela aproveitou bem os recursos didáticos de que dispunha. Entretanto, os alunos se mostravam apáticos, desinteressados e conversaram bastante uns com os outros.

> Outro temor que eu também tinha era da hora do estágio, imaginava não dar conta, não saber como me dar com meus alunos. Atualmente, estou estagiando numa turma de EJA (5ª e 6ª) e estou gostando da experiência, apesar das chateações com a falta de interesse por parte dos alunos. Sempre me questiono se realmente quero ser professora, pois as dificuldades são inúmeras. (BELMA, MEMORIAL, 2014)

Mesmo com dúvidas em relação ao seu futuro como docente, Belma demonstra possuir interesse pela docência, a partir de sua prática em sala de aula. O que percebemos, na narrativa da estagiária, é que o estágio na EJA trazia temores resultantes da inexperiência na relação professor-aluno, mas que, com o desenvolvimento do estágio, Belma vai se adaptando à situação e construindo sua formação na relação com o outro, a partir da educação, das influências sociais transmitidas pela família, pelo meio social e pela cultura, pelas ações de formação inicial, processo esse denominado de heteroformação,[22] por (PINEAU, 2006). A estagiária traz elementos da docência que foram adquiridos, ao longo da sua trajetória escolar, já que não possuía experiência anterior ao Estágio Supervisionado e conseguiu, na regência, desenvolver bem a relação com o fazer docente, em várias dimensões (pedagógica, humana e formativa).

---

[22] Pineau (2006, p. 26) apresenta uma teoria tripolar de formação que inclui três condições de análise – autoformação, heteroformação e ecoformação –, e um triplo nível de consciência e de percepção da realidade. A utilização desses prefixos, nos processos de formação, se registra no movimento transdisciplinar de tentativa de tratamento de sua multicausalidade. Esta concepção de formação tripolar pode ser, assim, representada por três termos: “O termo autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o pólo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras”. Segundo Pineau (2006), nos processos formativos, nenhuma das condições deve ser priorizada em detrimento da outra. Mas sua dinâmica tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada, ao longo da vida do formador. Há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isto depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontra e das oportunidades oferecidas.

Para Tardif (2002, p. 21), a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”.

Na entrevista, Belma mais uma vez fala da experiência com os jovens da EJA, indicando o quanto essa situação foi significativa para ela, como pessoa e futura professora:

> A turma era assim, eu acho que ao todo deveria ter uns 15 alunos, mas nunca iam esses 15, iam 12, 10 por aí, eu achava eles muito dispersos, me entristecia o fato deles não terem motivação, não tinham motivação nenhuma. A escrita deles era muito ruim mesmo, bem arcaica, arcaica ou... pouco sabia... sabia que tinham poucos conhecimentos, eu achava até estranho eles terem chegado naquela série e... e... com aquela escrita tão assim que... que... você vê ali que não teve uma boa alfabetização, que estavam sendo empurrados, e como não estavam passando juntaram as duas séries pra ver se passavam. (BELMA, ENTREVISTA, 2014)

A estagiária descreve o perfil da turma de EJA em que ela estava atuando, apresentando suas principais dificuldades em lidar com estes alunos e seu estranhamento dos processos de condução de acesso ao conhecimento escolar pelos alunos. Esta turma de EJA era frequentada, em sua maioria, por jovens desempregados e donas de casa, que tiveram de abandonar as escolas para entrar no mercado de trabalho ou por terem constituído uma família. Estes jovens são aqueles com histórico de repetição escolar, aqueles que não conseguem visualizar um futuro, a partir da educação. Este perfil da turma, no dia a dia da sala de aula, se refletiu na motivação do aluno-estagiário e na sua relação com a constituição da docência. Os estagiários Waldick e César encontraram turmas com perfil de alunos adultos, que vão à escola cansados do dia de trabalho, como nos relatam:

> Cheguei lá, eram pessoas de mais idade, pessoas que trabalhavam durante o dia, assim, aí eu perguntava, eu dava aula, aí eu levava pra eles responderem, só que eles não abriam a boca pra nada, eles ficavam calados, assim, olhando pra mim, aí aquilo ali eu ficava assim, será que eu estou fazendo a coisa certa? (CÉSAR, ENTREVISTA, 2014)

> Consegui uma turma de 5ª/6ª série, EJA e noturno. Pelo fato da turma só ter maiores de 18 anos, achei que a relação seria mais tranquila, e realmente foi como pensei. Durante todo o estágio, eu fiz muitas reflexões, relacionadas à educação e à oportunidade de estudo que eles estavam querendo ter, onde muitos, mesmo trabalhando o dia inteiro, à noite, estão lá buscando ter o conhecimento da forma que pode ser melhor para cada um deles. (WALDICK, MEMORIAL, 2014)

Nas narrativas dos estagiários sobre suas experiências com a regência em EJA, a descrição da turma sempre esteve presente. As características da turma aparecem sempre nos relatos, como elementos de impacto sobre o fazer docente na regência. A partir das narrativas, percebi que os estagiários reagiram de três maneiras diferentes diante do perfil específico das turmas de EJA: 1) ação de repulsa à diversidade presente na turma, pela dificuldade em lidar com as diferentes idades e níveis de aprendizagem dos alunos; 2) estranhamento e crítica, quanto ao sistema educacional que possui este tipo de modalidade de ensino, desconsiderando as dificuldades com a aprendizagem que os alunos do EJA trazem; 3) acolhimento às diferenças – reflexão acerca dos processos formativos dos jovens e adultos que frequentam as aulas.

Outro elemento que foi ressaltado, nas experiências vividas durante o Estágio de Regência pelos estagiários, nas turmas de EJA, foi o planejamento. Helena mostra seu sentimento de superação, após lecionar para uma turma de EJA, sem conseguir obter êxito nos seus planejamentos:

> Eu me sentia como se estivesse sem importância ali, fosse só um dia a mais, já tentei desistir, do curso, do estágio, tentei desistir, cheguei em casa chorando (riso), aí eu falei não é..., tem que superar, né? São superações que são, é... barreiras que a gente encontra que têm que ser superadas, então é isso que eu quero, vou atrás, e é isso... dói demais viu? [...], mas foi bom..., me sinto mais forte, superação maior, foi uma vivência, né? Nos favoreceu uma, é... me deu um apoio, né? A mais. Quando for pra outra turma, não me surpreendo tanto, com certeza. (HELENA, ENTREVISTA, 2014)

A vontade de desistir do estágio, para Helena, vem de sua história de vida, por ser da zona rural, dos seus percursos, enquanto estudante, das dificuldades financeiras que ainda tem de enfrentar e do desejo de ser professora, mas não imaginava encontrar esta realidade nas turmas de EJA,

durante o estágio. Ela ainda fala, em outra parte do seu memorial, que “as aulas de estágio foram um acréscimo na minha vida, foram esclarecidas algumas dúvidas. Aprendi muito”. Acredito que ela se refira aqui a sua superação em sala de aula. A sala de aula deve se constituir em espaço de formação dos estagiários das disciplinas específicas, tanto para aqueles que não exercem o magistério como para aquele que já é professor, trabalhando com habilidades específicas da docência, entre elas o planejamento escolar.

As relações de ensino-aprendizagem ocorridas entre professores e alunos não são mais importantes que as afinidades desenvolvidas e cultivadas na sala de aula, sendo estas essenciais também à construção dos conhecimentos, principalmente quando se trata de alunos da EJA. Da mesma forma, o estagiário Waldick expressa a contribuição advinda dos estágios para sua formação, além de refletir sobre a EJA.

> Durante todo o estágio, eu fiz muitas reflexões, relacionadas à educação e à oportunidade de estudo que eles estavam querendo ter, onde muitos, mesmo trabalhando o dia inteiro, à noite, estão lá buscando ter o conhecimento da forma que pode ser melhor para cada um deles. (WALDICK, ENTREVISTA, 2014)

> Confesso que eu não sei se... realmente ensinar é ou não o que quero realmente pro resto da vida, eu sei que inicialmente é, será, mas pro resto da vida já não sei, mas, com tudo que já foi passado, é... foi acima das minhas expectativas, então, com tudo aquilo que eu vi, com tudo aquilo que eu pude ter contato, foi uma experiência boa, uma experiência boa, e... acho que se eu tivesse que repetir o estágio, as oficinas, acho que eu faria da mesma forma, um pouco mais de, talvez (risos) de atenção, mas eu faria da mesma forma sim. (WALDICK, ENTREVISTA, 2014)

Este colaborador traz algo importante referente ao Estágio Supervisionado nas turmas de EJA, quando fala da sua experiência e, ao refletir sobre o seu futuro profissional, do desejo de seguir ou não a profissão de professor, mostrando o valor destas vivências para a formação docente. Desta maneira, Tardif (2002) traz, em suas reflexões, os saberes profissionais de professores, neste momento da iniciação à docência.

> Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. É a fase dita exploração, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando os professores devem dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. (TARDIF, 2002, p. 161-162)

Da mesma forma, o aluno-estagiário César complementa, em suas narrativas, as contribuições advindas do Estágio Supervisionado, e, mesmo não citando a turma de EJA, se percebe que os momentos de planejamento e regência nestas turmas foram um diferencial para a formação deste sujeito.

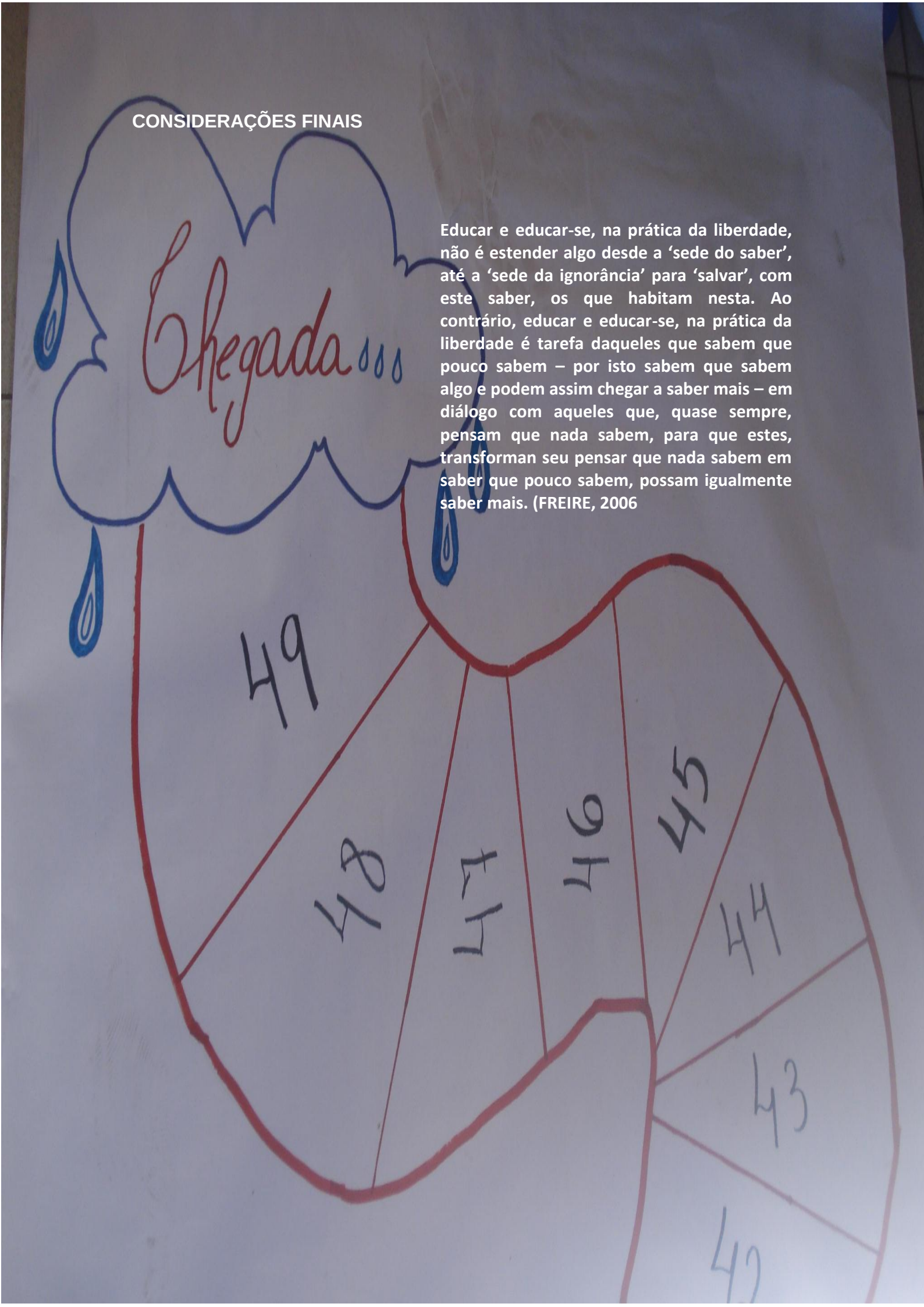
> Com o estágio, tive um grande aprendizado que eu sempre vou levar comigo, e sempre me lembrarei das minhas experiências, das atividades desenvolvidas, dos trabalhos corrigidos, das provas elaboradas, dos alunos me chamando de professor, e do último dia que foi uma calorosa festa de encerramento. Esses momentos com certeza farão parte de toda a minha vida profissional. (CÉSAR, MEMORIAL, 2014)

Mesmo com as dificuldades enfrentadas com os calendários atrasados e o pouco tempo de regência efetiva, nas salas de aula, o estágio percorreu caminhos importantes e significantes que determinaram a sua qualidade, e um destes caminhos está na reflexão que hoje os alunos podem fazer, posicionando-se diante das dificuldades, enfrentando-as e, na maioria dos licenciados, transformando, sim, a realidade que os cercou. As experiências vivenciadas pelos estagiários foram fundamentais para a formação profissional desses futuros professores. A busca da identidade docente, que atravessa as narrativas de formação, nos leva a pensar que um dos desafios da formação é “pôr em prática a criatividade em todas as dimensões do seu ser ao longo de um processo de individualização” (JOSSO, 2010, p. 43)

As discussões sobre as contribuições do estágio nas turmas de EJA demonstram que as experiências são significativas e contribuem para a formação do professor, já que, a partir de uma turma de alunos adultos ou jovens fora da série-idade, o aluno-estagiário consegue refletir sobre sua

prática, nas salas de aulas, favorecendo uma mudança de postura, quando necessário, como também a escolha mais refletida de sua futura profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transforman seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2006

Inicio as considerações finais deste trabalho focalizando esta passagem de Paulo Freire “educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem” (2006, p. 25). Assim, enquanto as classes de EJA são singulares, em sua riqueza, pela presença de diferentes histórias de vida que favorecem a heterogeneidade e os ricos saberes cotidianos, o ensino de Ciências e Biologia é privilegiado por estudar a “vida”, em todas as suas formas, classificações e funcionalidades. Articulados a estes dois elementos, a EJA e o ensino de Ciências e Biologia, estão os estagiários, os quais têm a oportunidade de iniciar a vida docente junto a este público, no movimento de educar e educar-se.

Os objetivos desta pesquisa foram compreender as contribuições da formação dos futuros professores de Ciências Biológicas durante a realização do Estágio Supervisionado em classes de EJA e analisar as experiências de formação que esta modalidade produz sobre a docência em Ciências Biológicas. A análise das narrativas, orais e escritas, destaca a relevância da experiência pessoal e profissional dos futuros docentes, em sua formação inicial, a partir das experiências vividas e das experimentações feitas, na área de Ciências Biológicas, em turmas de EJA. Constatamos, neste processo, as angústias e superações vividas, tanto na escolha da área de atuação quanto na prática inicial da docência, assim como a contribuição do Estágio Supervisionado em classes de EJA, a partir do perfil diversificado destes alunos, da relação com o professor tutor e das práticas desenvolvidas durante as regências no estágio.

Os colaboradores mostraram a escolha pelo curso de Ciências Biológicas e os caminhos traçados até o seu ingresso, juntamente com a iniciação à docência, seja ela no Estágio Supervisionado ou não, o que nos permite compreender melhor a relação da formação inicial de professores com o Estágio e a EJA. Através das narrativas, observamos que a escolha de um curso de graduação envolve muitos aspectos, dentre eles o gostar de determinada disciplina, a presença de algum professor marcante, o sonho de mães e pais, a valorização, o *status* e a renda salarial média, depois de formados. Estes foram as principais motivações que impulsionaram a escolha por tal curso, concomitantemente à escolha de ser professor. Um dos mais importantes desses motivos diz respeito ao interesse pelos assuntos das

ciências naturais, que aguçam a curiosidade, especialmente por estarem acontecendo ao nosso redor a todo momento.

Pudemos inferir também que é de fundamental importância, para os alunos-estagiários, a trajetória vivida durante os anos da Educação Básica, o valor que se atribui às experiências vivenciadas nas disciplinas escolares, assim como “o exemplo” de algum de seus professores e/ou colegas de escola, além da curiosidade a respeito de alguns conteúdos. Existe, porém, uma relação muito forte com o ambiente familiar, a necessidade de trabalhar para a própria sobrevivência e a possibilidade de crescimento, a partir de uma determinada profissão, no caso, ser professor de Biologia.

As narrativas trazem, ainda, experiências da docência que aconteceram, pela primeira vez, durante a realização do estágio supervisionado. Esse momento foi esperado pelos estudantes da graduação, com bastante ansiedade e inquietação, porém, uma crítica que surgiu foi ao fato do estágio de regência ser realizado apenas nos últimos semestres do curso. Apesar dos avanços em relação ao estágio, agora com a obrigatoriedade de, durante a licenciatura, dispensar 400 horas a estas disciplinas, a vivência em salas de aula ainda é limitada, fazendo com que o PIBID se destaque no processo de iniciação à docência por, diferentemente do estágio supervisionado, possibilitar aos licenciandos uma permanência mais ampliada nas escolas. Entretanto, por ser curricular e possuir um grande valor na formação dos futuros professores, o Estágio ainda é o único meio de realizar esta aproximação entre os alunos-estagiários e a escola básica, nos fazendo pensar se não seria necessário tornar curricular também o programa PIBID, que demonstra tantos resultados positivos, no curto período em que se efetivou nas universidades.

No caso do curso de Ciências Biológicas, sua relevância é ainda maior, tendo em vista a quantidade de aulas práticas que são desenvolvidas nas escolas, permitindo a esses futuros docentes replicarem o que aprenderam durante sua trajetória profissional. Outro fator importante é o pagamento de bolsas de iniciação a estes graduandos que, em sua maioria, se originam de famílias humildes e, no caso desta pesquisa, viram no PIBID a chance de não depender financeiramente de seus parentes.

Sobre as experimentações desenvolvidas durante o estágio, é necessário destacar que este recurso foi pouco utilizado. O que pudemos

observar foi apenas uma experiência com micro-organismos, focalizando as bactérias e preparando, de forma antecipada, os meios de cultura que favorecem o seu crescimento. A realização deste trabalho foi decorrente da inexistência de suportes necessários, como laboratórios, nas escolas da Educação Básica. Esta experimentação, entretanto, destacada pelo empenho e o entusiasmo da estagiária, fez perceber a necessidade de uma ampliação destes momentos nas escolas da educação básica, quando se deve oferecer a estas unidades uma estrutura e instrumentos que possibilitem a realização de aulas laboratoriais, que têm a capacidade de ativar a curiosidade dos alunos e favorecer a sua aprendizagem, principalmente nas turmas de EJA.

Além disso, acreditamos ser de fundamental importância, estabelecer uma relação de compromisso entre os alunos da EJA e as atividades desenvolvidas pelos alunos-estagiários, pois, a depender do perfil da turma, não será possível aplicar instrumentos diferenciados como, por exemplo, uma aula de campo ou até uma simples tarefa para ser realizada em casa, já que são alunos do turno noturno e durante o dia, pondera-se que sejam trabalhadores em diversos ramos. Cabe ao professor planejar a unidade didática colocando estas questões em destaque.

O Estágio Supervisionado II, ocorrido no segundo semestre do ano de 2014, aconteceu na modalidade de oficinas pedagógicas que se mostraram essenciais à discussão do papel da relação teórico-prática, das experimentações e das experiências de formação em Biologia, assim como das questões relativas à boa aceitação por parte dos alunos e da escola. O uso das oficinas pedagógicas, como um dispositivo de formação, durante os Estágios Supervisionados, pode indicar um importante meio de dinamização da prática de ensino e de aprendizagem, por estimular a criatividade e a participação coletiva, pois permitiu a construção do processo ensino-aprendizagem, de forma dinâmica, efetiva e prazerosa, além de caracterizar uma prática contextualizada, aberta e facilitadora da compreensão das diversas atividades.

Durante as observações das oficinas, percebi o empenho dedicado a este momento, tanto por parte dos professores regentes quanto dos estagiários, o encanto dos alunos que aceitaram participar com prazer dessas atividades, mesmo existido alguns com maior resistência, sendo também significativas para os professores colaboradores que, satisfeitos com os

resultados, viram que a estratégia tinha sido positiva para a formação dos estagiários. Entretanto, outros estagiários não tiveram o mesmo sucesso, encontrando barreiras que impediram o bom andamento do estágio, aumentando, assim, as angústias sobre a prática pedagógica em sala de aula, motivo que evidencia a necessidade de disciplinas específicas que tratem das peculiaridades da EJA, não ficando apenas a critério do docente da área da educação apresentar e discutir temas sobre a diversidade encontrada nas escolas da educação básica.

A figura dos professores regentes também foi explorada nas narrativas, pela recepção e o acompanhamento que os estagiários tiveram, sendo figuras importantes a essa iniciação à docência. Estes profissionais foram valorizados pelas funções que desempenharam durante a realização do estágio, primeiro por permitirem uma quebra de sua rotina em sala de aula, a partir do momento que aceitaram colaborar com a experiência docente de um jovem aspirante a professor. Depois, por participarem da elaboração dos planejamentos, incentivando e apoiando os alunos-estagiários, enriquecendo, com isso, a experiência formativa desses mesmos estagiários e, por fim, pela contribuição ímpar de permanecerem nas salas durante as aulas, além da parceria fundamental com os orientadores de estágio.

As narrativas mostraram que as experiências de Estágio Supervisionado vividas nas turmas de EJA foram significativas para a formação dos estagiários de Ciências Biológicas, fazendo com que refletissem sobre a docência como um campo de atuação em que a diversidade precisa ser tomada como referência dos processos de formação. Outro aspecto destacado foi contribuição dos programas de iniciação à docência, como o PIBID, em parceria com o estágio, auxiliando, sobretudo, o fortalecimento das ações nas escolas.

As questões deste trabalho fazem parte de minhas reflexões pedagógicas, desde os anos de graduação até os dias atuais, como professora de Estágio. A partir dos resultados deste trabalho, pretendemos apresentar e discutir com os docentes do *campus* VI a necessidade de construção de uma proposta de trabalho nas disciplinas de Estágio Supervisionado que fortaleça de forma mais efetiva a relação entre Universidade e Educação Básica.

Com este estudo, pude perceber que vivenciar as experiências de Estágio Supervisionado em turmas de EJA é possibilitar aos estagiários a oportunidade de lidar mais efetivamente com as diferenças na escola. Para isto, é necessária uma formação mais ampla, em que a heterogeneidade que constitui estas turmas seja um elemento de estudo, análise, pesquisas e produção/intervenção dos licenciandos. As turmas de EJA, assim como as demais, ensinam aos professores que as diferenças são constitutivas de novas aprendizagens, de novas experiências e experimentações da vida e da profissão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Prefácio. In: MACIEL. L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, F. C. **Iniciação à docência**: narrativas e experiências do estágio supervisionado e do PIBID. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

AOKI, V. **Educação de jovens e adultos**: anos finais do ensino fundamental. / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável. São Paulo: Moderna 2013.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Coletânea de legislação da educação básica**. Organização de Maria Helena Silveira Alves. 2. ed. Salvador: Secretaria Estadual da Educação, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIBLIOTECA VIRTUAL DA ANTROPOFOSIA. Disponível em: <http: //www.antroposofy.com.br/wordpress/conheca-a-pegagogia-waldorf/>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 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.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Estabelece sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. ***Diário Oficial da União***. Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC, PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BRASIL. MEC, Prodocência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei Francisco Campos: decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http:// www.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001**,** que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 18 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. ***Diário Oficial da União***, Brasília, 4 mar. 2002.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUENO, O. B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CÂMARA, S. C. X. da; PASSEGI, M. da C. **O gênero memorial acadêmico no Brasil**: concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/1517-ARTIGO-GELNE-2012-SandraCXCamara-Passeggi.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2013.

CARVALHO, A. J. O. V. de. **Estágio supervisionado e narrativas (Auto)biográficas**: experiências de formação docente. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

CASALI, A. O Legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal; São Paulo: Paulus, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COMERLATO, D. M. **500 Anos de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

DANTAS, T. R. Práticas de Formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 119-136, jan./jun. 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNANBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica:** ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DOMINICÉ, P. Sobre a Aura e a Influência de Paulo Freire. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal; São Paulo: Paulus, 2008.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAGUNDES, S. M. K. Experimentação nas Aulas de Ciências: Um Meio para a Formação da Autonomia? In: GALIAZZI, M. C. et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijui: Unijui, 2007.

FAZENDA, I. C. A. O papel dos estágios nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FINGER, M. As implicações sócio-epistemólogicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-86.

FORNARI, L. M. S. Formação humana: espaços de luta na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos; DANTAS, Tânia

Regina; AMORIM, Antonio. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos**: gestão escolar, formação docente, e identidade cultural. Salvador: EDUNEB, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Política e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAIO, Roberta. **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIANI, K. **A experimentação no ensino de Ciências**: possibilidades e limites na busca de uma atividade significativa. Dissertação 190 f. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GOMES, R. C. No vai-e-vem das marés: O viver de chumbinho: Salinas da Margarida – Bahia (1960 – 2000) In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: PODER, CULTURA E DIVERSIDADE, 3., 2006, Caetité/BA. **Anais...** Caetité, BA: Entidade, 2006.

HADDAD, S. Políticas e Gestão em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, V., 1997. **Anais...** Brasília, DF MEC/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, 1997. (v. 1).

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **Perspectiva**, Mar 2000, vol.14, no.1, p.29-40.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IBGE. O Cidades é uma ferramenta para se obter informações sobre todos os municípios do Brasil num mesmo lugar. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/caetite.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2014.

IBGE. Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade. Disponível em:

<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD365&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: 20 mar. 2015.

JOSSO, M. C. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU; Edusp, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 85-93, jan./mar. 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia.** São Paulo: EDUSP, 2004.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico – A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado).

LANGHI, R; NARDI, R. Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Campinas/SP: ANPED; Autores Associados, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, E. F. de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL. L. S. B.; NETO, A. S. (Orgs.). **Formação de professores:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, A. C. R. E. **Aprendizagem da Docência:** Dilemas profissionais dos professores iniciantes. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2005.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência:** os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

MADDOX, J. **O que falta descobrir**: explorando os segredos do universo, as origens da vida e o futuro da espécie humana. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MANEN, Max Van. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida, In: **Investigación educativa y experiencia vivida.** Barcelona, Ideabooks, 2003.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

MARIANO, A. L. S. **A construção do Início da Docência:** um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

MIGNOT, A.C. V. Antes da escrita: uma papelaria na produção e circulação de cadernos escolares, In. OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda; BARRETO, Rachel Goulart. (Org). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Marco de ação de Belém. Documento da VI Confintea. Brasília, DF: Unesco; Confitea VI, 2010.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência**. Processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOREIRA, M. A.; AXT, R. (Orgs.). **Tópicos em ensino de ciências**. Porto Alegre: BR, 1991.

MORGENSTERN, S. Memorial de formação. In: OLIVEIRA D. A.; DUARTE, A. VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**. Trabalho Docente, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=118>. Acesso em: 28 abr. 2014.

MUCCHIELLI, R. **A formação de adultos**. Tradução de Jeanne Marie Claire Pucheu. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

NARDI, R. **Memórias da educação em ciências no Brasil:** a pesquisa em ensino de física 2005. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n1/v10_n1_a4.htm>. Acesso em: 19 out. 2014.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, n. 39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/issue/view/318. Acesso em: 30 abr. 2014.

NÓVOA, A. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 2, n.1, p. 7-20, 1988.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 9, v. 73, dez. 2000.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do docente-gestor para a Educação Básica. **Ensaio**, v. 11, n. 2, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2004.

PASSEGGI, M. da C. A Formação do formador na Abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006.

PASSEGGI, M. da C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Dicionário**. Trabalho Docente, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=118>. Acesso em: 28 abr. 2014

PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de (orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica:** narrativas de si e formação. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

PEREIRA, J. E. D. Reflexão na ação: uma experiência de Ensino de Ciências para Jovens e Adultos trabalhadores no Projeto Supletivo CP/UFMG. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, V.,

1997. **Anais...** Brasília, DF: MEC/Instituto Brasileiro de estudos e Apoio Comunitário, 1997. (v. 1).

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

PINEAU, G. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2., 2006. **Anais...** Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.

PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2ª ed. São Paulo: Rêspel, 2007.

RAMOS, L. S.; ANTUNES, F.; SILVA, L. H. A. Concepções de professores de Ciências sobre o ensino de Ciências. **Revista da SBEnBio**, n. 3, p. 1666-1674, out. 2010.

REIS, M. E. T.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em saberes e práticas num curso de licenciatura em Matemática para professores em serviço. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. (v. 1). p. 1-17.

Resolução Consepe n. 795/2007. Regulamento de Estágio da UNEB. Salvador, 2007. Disponível em: http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/. Acesso em: 23.09.2014.

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

RIOS, J. A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos da escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSITO, B. A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências:** reflexões epistemológicas e metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS NETO, E. Vida de educadores: contexto de uma nova emergência, relato de uma aproximação e fundamentação para seu uso na formação de

professores e na investigação. **Educação e Linguagem**, Edição Especial, p. 17- 44, jan./dez. 2005.

SANTOS, W. L. P.; CARNEIRO, M. H. S. Livro Didático de Ciências: Fonte de Informação ou Apostila de Exercícios? **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**, Editora Unijuí, ano 21, n. 76 , p. 201-222, jul./dez. 2006.

SCHOLZE, L. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006. p. 111-124.

SIMÃO, L. M. et al. O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação. In: Simpósio de pesquisa e intercâmbio científico da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em psicologia, 6, 1996. Rio de Janeiro. ***Anais*...** Rio de Janeiro: Anppep, 1996. p.111-113.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia, Histórias de Vida e Práticas de Formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, E. C.; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biografia e Formação. In: VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 109-134.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Ediciones Morata, 1998.

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

UNEB. Site da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em <http://www.uneb.br/caetite/dch/sobre>. Acesso em 27 de fevereiro, 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-22.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

WEBER, J. V.; SOARES, F. A. A.; ROCHA, J. B. A Interdisciplinaridade Entre As Ciências E A Educação Física Na Visão De Alunos Do Ensino Fundamental E Médio Da Rede Privada. **Revista Ciências & Ideias**, v.4, n.1, p . 1-19, 2012.

ANEXOS

ANEXO A –Termo de Compromisso de Estágio

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI/CAETITÉ
Av. Contorno s/n – São José – Telefax (77) 3454-2021 - Caetité - Bahia

TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO

Pelo presente instrumento,_____, portador da Carteira de Identidade n°_____,expedida pela_____, inscrito no CPF sob n° _____, residente e domiciliado (a) no (a)_____ ___,estudante (a) regularmente matriculado (a) no Curso de Licenciatura de _____ da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, ora interveniente, a seguir denominado ESTAGIÁRIO (A), e a escola _____, estabelecida na _____, inscrita no CNPJ/MF sob n° _____, neste ato representada pelo seu Direto, Sr.(a)_____, a seguir denominada ESCOLA CONCEDENTE, celebram o presente **Termo de Compromisso** para realização de estágio, que reger-se-á pelas disposições da Lei 11.788 de setembro de 2008, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – O estágio tem por objetivo precípuo oferecer ao (a) ESTAGIÁRIO (A), através da ESCOLA CONCEDENTE, ambiente profissional para o aperfeiçoamento pedagógico-técnico-cultural-científico e de relacionamento humano, como estratégia de complementação do processo ensino-aprendizagem.

CLÁUSULA SEGUNDA – O estágio será realizado no (a),_____ _____ no turno_____, em uma turma do_____ano do ensino _____compatíveis com as atividades acadêmicas do (a) ESTAGIÁRIO (A), observando os horários das aulas da UNEB e da instituição Concedente.

CLÁUSULA TERCEIRA - Pelas reais e recíprocas vantagens técnicas e administrativas, a ESCOLA CONCEDENTE designará como Supervisor(a) de Estágios/Professor Regente e avaliador(a) o(a) Sr(a)_____

CLÁUSULA QUARTA – O (A) ESTAGIÁRIO (A) obrigar-se-á:

a) Cumprir com todo empenho e interesse a programação do estágio e realizar as atividades de aplicação que lhe forem prescritas;
b) Cumprir as normas e regulamento que lhe forem informados e vigentes no âmbito da ESCOLA CONCEDENTE, respondendo pela inobservância das mesmas;
c) Aceitar a supervisão e a orientação prepostas da ESCOLA CONCEDENTE;
d) Conduzir-se de maneira ética e com responsabilidade no estágio, empenhando-se para seu melhor aproveitamento;
e) Elaborar e entregar relatórios escritos à ESCOLA CONCEDENTE e à UNEB, quando por estes solicitados e estabelecidos no programa da disciplina.

CLÁUSULA QUINTA – O ESTAGIÁRIO, nos termos do art° 3° da Lei n° 11.788 de 25/09/08, não terá nenhum vínculo empregatício com a ESCOLA CONCEDENTE.

CLÁUSULA SEXTA – O estágio encerra-se nos seguintes casos:

a) Automaticamente, ao termino do prazo de estágio estipulado neste Termo de Compromisso;
b) Por conclusão ou interrupção do curso ou desligamento da UNEB;
c) No interesse e por conveniência da ESCOLA CONCEDENTE e, ou da UNEB;
d) Ante o descumprimento, pelo (a) ESTAGIÁRIO (A), de qualquer uma das cláusulas deste **Termo de Compromisso**;

CLÁUSULA SÉTIMA – O ESTAGIÁRIO responderá pelas perdas e danos consequentes da inobservância das normas internas da ESCOLA CONCEDENTE.

E por estarem de inteiro e comum acordo com as condições estipuladas neste Termo de Compromisso de Estágio, as partes assinam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor e forma, juntamente com o professor (a) _____, na qualidade de Coordenador (a) do Colegiado do Curso.

Caetité, ____ de _____ de 2014.

_____
ESTAGIÁRIO (A)

_____
REPRESENTANTE DA ESCOLA CONCEDENTE

_____
PROFESSOR ORIENTADORESTÁGIO UNEB

_____
COORDENADOR (A) DO COLEGIADO

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisador: Patrícia Santana Reis

Título da Pesquisa: ENTRE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE JOVENS E ADULTOS

Instituição Proponente:

Área Temática:

Versão: 2

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

CAAE: 39793814.2.0000.0057

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 968.680

Data da Relatoria: 26/02/2015

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa ENTRE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE JOVENS E ADULTOS trata se de um projeto de pesquisa vinculado a curso de pós graduação, modalidade mestrado, UNEB,campus I no qual pretende se realizar uma pesquisa qualitativa, a partir da abordagem (auto)biográfica.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos do projeto em apreciação: Analisar as experiências de formação que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz para a formação dos futuros docentes de Biologia, bem como investigar acerca da relação entre a formação de professores de Ciências e Biologia e o estágio supervisionado nas classes de EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora descreve e informa no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante com potencia de execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos particpantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante. O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de duvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 02 de Março de 2015

_____

Assinado por:

WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE

(Coordenador)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DOESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa ***"*ENTRE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE JOVENS E ADULTOS*".*** Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:
TÍTULO: ENTRE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E EXPERIMENTAÇÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM CLASSES DE JOVENS E ADULTOS

OBJETIVOS:

- ✓ Compreender as contribuições na formação dos futuros professores de Ciências biológicas durante a realização do estágio supervisionado nas classes de EJA;
- ✓ Analisar as experiências de formação que esta classe produz sobre a docência em Ciências Biológicas.

ESPAÇO: Campus VI da UNEB, no município de Caetité, em parceria com as escolas estaduais e municipais de Caetité (espaços de atuação do estágio supervisionado)

SUJEITOS: Estudantes do curso de Ciências Biológicas da UNEB (Campus VI) que estejam realizando o estágio de regência em Ciências ou Biologia (Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II) nas classes de Jovens e Adultos.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

Fase II – Levantamento - Realização dos memoriais de formação, das entrevistas narrativas e observações. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio; Devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. **Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa**:

- A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de formação de estudantes de Ciências Biológicas, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das histórias/narrativas de vida, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma comunidade/município/Universidade do Estado da Bahia, campus VI, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos,

historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/2012, do CONEP e do Conselho Nacional de Saúde e do Estatuto da Criança e Adolescentes (Lei 8069/90).

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis construções de políticas públicas adequadas à formação de professores de Ciências e Biologia;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre Estágio supervisionado e Educação de Jovens e Adultos;
- Fortalecimento da formação do professor de Ciências e Biologia, tendo em vista o viés da formação individual, por meio do processo de rememoração das histórias de formação escolar e das narrativas;
- Contribuição para a preservação da memória individual e coletiva de estudantes do curso de Ciências Biológicas do campus VI da UNEB.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de julho a dezembro de 2014, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até março de 2014;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Patrícia Santana Reis – Rua Ancilas do Menino Jesus, 10, Castelo Branco, Salvador BA. CEP: 41315-024Tel.: (071) 8813-8678 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva, 523 Ed. Liliana, apt. 703 – Federação Salvador – BA. Cep: 40.231.305 Tel.: (071) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado)

Salvador (BA), ____ de _____ de 2014.

_____
Profº Patrícia Santana Reis
Coordenador da Pesquisa

_____
Sujeito da pesquisa

Apêndice B

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DCH VI
Colegiado de Ciências Biológicas
Estágio Supervisionado I
Professora: Patrícia Reis

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE MEMORIAL

O Memorial é um documento que você elabora passo a passo, no qual aparecem suas impressões sobre sua aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços mas também as falhas, os momentos difíceis, as paradas, as dúvidas. É uma espécie de "diário" no qual você poderá escrever e contar o que estiver sentindo, refletindo, vivenciando, os gostos e desgostos ao longo do caminho.

O Memorial descritivo é uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissinal e intelectual do aluno-professor, avaliando cada etapa de sua experiência. Recomenda-se que o memorial inclua em sua estrutura seções que destaquem as informações mais significativas, como a formação, as atividades técnico-científicas e artístico-culturais, as atividades docentes, as atividades de administração, a produção científica, entre outras. O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que permitirá ao aluno enfatizar o mérito de suas realizações.

- É a oportunidade de registrar suas reflexões sobre os vários momentos do curso e sua relação com a prática pedagógica e o primeiro contato com a docência.
- É o relato das adaptações e modificações que você estiver fazendo na maneira de trabalhar na sala de aula, usando ou não as tecnologias.
- É o local em que você pode anotar emoções, descobertas, sucessos e insucessos de sua trajetória pedagógica.
- É o registro da história de sua aprendizagem durante o curso e de suas conseqüências no seu cotidiano.

Sugestão de Estrutura do Memorial

1. Folha de rosto
    - Nome do aluno
    - Titulo
    - Local e ano
2. Histórico de vida Escolar
    a) Iniciação – Educação Infantil
    b) Ensino Fundamental
    c) Ensino Médio
    d) Escolha do curso – Graduação

*Em cada etapa dessa você pode citar professores que foram significativos na sua escolha profissional, assim como sua prática em sala de aula possuem influência destes.

3. O Estágio Supervisionado
   a) Iniciação – Primeiro dia como docente
   b) Desenvolvimento – As aulas
   c) Estagiário x Alunos
   d) Estagiário x Regente
   e) Estagiário x Professor Coordenador
   f) Finalização – Agora professor?

Na elaboração do Memorial podem surgir dúvidas. É provável que você se sinta inseguro(a) e desestimulado(a) para escrever, enquanto outros talvez se sintam desafiados a produzir o Memorial. Em qualquer caso, note que o memorial não é algo pronto e acabado, com roteiro rígido e previamente definido, mas é a descrição de um conjunto de observações e comentário, cuja construção espelha e acompanha o seu processo de aprender.

Você pode incluir no Memorial:

- as suas reações, dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da realização das atividades do curso de Biologia;
- as experiências pedagógicas e mudanças na prática de sala de aula;
- as reações dos alunos e essas experiências e mudanças;
- as trocas de experiências entre você e outros colegas de curso;
- outras idéias que você considere importantes.

O Memorial também tem a função de promover e praticar a auto-avaliação. Nesse caso, você pode registrar nele:

- como está o seu desempenho;
- que fatos demonstram mudanças na sua prática pedagógica;
- quais as suas maiores dificuldades;
- o que você está fazendo para superar suas dificuldades;
- que transformações ocorreram nas suas relações com seus alunos;
- que transformações ocorreram com você após essas vivências.

O Memorial é um processo que se desenvolve mexendo em nossa memória, resgatando aspectos mais importantes e que realmente trazem algum significado para nossa existência e nosso fazer enquanto aluno ou professor. E é simples de fazer, se for encarado com tranqüilidade: faça-o como quem escreve uma carta, falando do curso que está fazendo.

Apêndice C

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DCH VI
Colegiado de Ciências Biológicas
Estágio Supervisionado I e Estagio Supervisionado II
Professora: Patrícia Reis

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Como os alunos-estagiários já tinham conhecimento da necessidade de se realizar uma entrevista narrativa, foi organizado um calendário com os dias e horários em que tivessem disponíveis para a realização da mesma.

Anterior as coletas das narrativas, foi explicado mais uma vez os objetivos da pesquisa e com o consentimento deles, a utilização da um gravador de voz, ressaltando sempre que a identidade deles estariam preservadas.

Antes da entrevista, a orientação foi que eles falassem sobre os seguintes pontos:

- Momentos importantes da vida escolar durante a Educação Básica;
- Motivo pela escolha do curso de Ciências Biológicas;
- Primeira experiência como Docente;
- Relação com o PIBID;
- O Estágio Supervisionado nas turmas de EJA;
- Realização das oficinas pedagógicas na escola da sede e nos dois anexos;
- Contribuição do Estágio realizado nas classes de jovens e adultos para a formação docente.

O aluno-estagiário foi orientado a não se preocupar com o que já tinha escrito nos memoriais formativos, podendo repetir as experiências narradas anteriormente.