



Relato de experiência: Estágio supervisionado IV como componente curricular do curso de licenciatura Química em uma turma do EJA.

Autor (1); Ana Patrícia Martins Barros; Jacqueline Liedja Araújo Silva (1); Leossandra Cabral de Luna (2); Orientador Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho (1)
Universidade Estadual da Paraíba, anapatriciamb@hotmail.com

Resumo: O presente artigo trata do relato de experiências do estágio supervisionado de um discente da Universidade estadual da Paraíba. Este componente curricular é de caráter obrigatório nas series finais do ensino médio, ofertada pelo curso de graduação em licenciatura Química. Esta vivência possibilita ao discente uma aproximação do teórico com o prático e principalmente uma aproximação efetiva com o ambiente escolar. Esta experiência se dá no âmbito da educação de Jovens e Adultos, que tornou a experiência assim como a pesquisa ainda mais enriquecedora, mediante a uma realidade que não é descrita nem ensinada por nenhum teórico. Serão explicitadas as etapas procedimentais desta vivência onde foi desenvolvida em escola estadual da cidade de Queimadas, em turmas do IV ciclo no turno da noite, durante as aulas de Química. Concluímos que quando levamos em consideração o contexto social e histórico dos nossos alunos o ensino aprendido torna-se mais prazeroso e construtivo. Além da importância da prática educacional na formação de um discente em licenciatura que pode levar de uma experiência como esta um alinhamento da teoria e a realidade a qual estamos/estaremos inseridos.

Palavras chaves: EJA, Experiência e Química.

Introdução

No estágio supervisionado é possível vivenciar uma experiência enriquecedora para a formação de futuros educadores, uma vez que esse componente curricular, coloca o professor em formação em contato direto com a realidade do ensino, se “familiarizando” com as rotinas e demandas do ambiente escolar. É durante o estágio que pudemos vivenciar um pouco da realidade das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos - EJA, além de poder pôr em prática parte das teorias por nós estudadas ao longo do curso, tanto no período de observação, quanto na construção de metodologias adaptadas com a realidade de cada contexto social, dos planejamentos e na aula propriamente dita.

O estágio pode ser compreendido como um campo de conhecimentos fundamental para o nosso processo formação. Com isso pode-se compreender também o papel de reprodutores e/ou transformadores sociais. E desta forma construir um modelo de professor que pretendemos ser, e não podemos focar exclusivamente apenas na reprodução de conhecimento científico, e ir além desta reprodução



de modelo social, próprio da prática escolar, tomamos o papel de gerador de transformação social, fazendo com que os alunos reflitam sobre as questões sociais que os envolvem. Esta reflexão também é proporcionada durante o estágio.

Corroborando com algumas reflexões trazidas durante a experiência de um estágio, Pimenta e Lima (2009, p.112) diz que:

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Partindo deste pressuposto, pode-se entender a importância desta construção profissional onde se vivencia um confronto entre teoria e prática na busca da construção do sujeito professor, assim como a experiência desta relação como enriquecedora para um bem maior que é a própria sociedade que faz uso dos resultados individuais nesta relação em conjunto.

Desde a década de 70, a alfabetização de jovens e adultos é destinada a oferecer as pessoas que por algum motivo ficaram impossibilitadas de estudar e conseqüentemente perderam o tempo regular dos estudos. Com base inicialmente do método de Paulo Freire a educação de jovens e adultos era conhecido como letramento.

Paiva (1973, p.251-304), faz uma caracterização do método Paulo Freire, que segundo ele, passa a ser sistematizado, realmente a partir de 1962, diz que ele não era uma simples técnica neutra, mais todo um sistema socioeducativo coerente a práticas pedagógicas e seus meios.

Enfatiza que Freire, ao partir de uma visão crítica do mundo, nos oferece em termos teóricos metodológicos uma formulação original do conhecimento científico. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou-se nas principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Os trabalhos de educação popular, em particular da alfabetização, foram e são na sua grande maioria inspirados nas ideias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia dos Oprimidos. Segundo Paiva, (1973, p. 252), esse educador proponha uma mudança radical na educação e objetivos de ensino, partido da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação.



O pensamento de Paulo Freire se construiu numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social; se antes este era visto como uma causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado agora como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.

Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para Paulo Freire: a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegar o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p.251).

Apenas na década de 90 a constituição federal foi promulgada, e garantiu importantes avanços no campo do EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Desta forma o artigo 208 evidencia:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Em especial o ensino de Química no Ensino Médio para muitos pesquisadores (Maldaner (2000), Schnetzler (2002) e Santos & Schnetzler (1997)) tem se caracterizado, entre outros aspectos, por se prender muito a memorização e implicação de teorias levando apenas a decodificação dos fenômenos da própria dessa ciência. Esses aspectos estão diretamente relacionados a ideias de alunos e professores que atuam na modalidade do EJA. Apesar desta, possuir ter encaminhamentos legais e metodológicos específicos, os quais se direcionam para um fazer pedagógico diferenciado e assim contribuir para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.



Os professores de Química que atuam na EJA, além de terem seu pensamento influenciado pelos estilos de pensamentos com os quais se relacionaram ao longo de sua história pessoal, inclusive o da formação inicial, podem, em princípio, apresentar elementos instituídos na relação com outros profissionais da educação e na sua formação continuada.

É um desafio ensinar Química para os alunos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Bonenberger et al. (2006, p.1) muitas vezes os alunos da EJA apresentam dificuldades e conseqüentemente frustrações por não se acharem capazes de aprender química, e, por não perceberem a importância dessa disciplina no seu dia a dia.

Em geral, os alunos têm pouco tempo de estudo e muitas responsabilidades financeiras e familiares, sendo a grande maioria trabalhadora e responsável pelo sustento de sua família. Sua rotina é cansativa e a falta de motivação desses estudantes também está relacionada com o grande sentimento de culpa, vergonha por não ter concluído seus estudos na época oportuna independente dos motivos que o carretaram.

Segundo Peluso (2003):

Se considerarmos as características psicológicas do educando adulto, que traz uma história de vida geralmente marcada pela exclusão, veremos a necessidade de se conhecerem as razões que, de certa forma, dificultam o seu aprendizado. Esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva do adulto. (p.43).

Para Chassot (1994) a qualidade de ensino de química melhora, é necessário adotar uma nova metodologia que esteja centrada em alguns princípios básicos. Entre eles o autor cita a necessidade de que o ensino esteja adequado à realidade sociocultural, política e econômica, do meio onde se está inserido a escola, bem como a necessidade de execução de experimentos, que tenham como resultados dados observados na realidade, utilizando o ensino de química como meio de educação para a vida, correlacionando o conteúdo de química com os de outras disciplinas, para que o aluno possa entender melhor o sentido do desenvolvimento científico. Isso corrobora com a função social da química descrita por Santos e Schnetzler (1996), cujo objetivo seria a educação para a cidadania.

Dentro desta perspectiva esta pesquisa busca relatar a vivência de um componente curricular em



uma sala de aula de educação na modalidade EJA noturna, e a construção de uma intervenção do professor em formação como colaboração e conclusão da atividade.

Metodologia

O caminho metodológico desta pesquisa deu-se inicialmente em uma turma da modalidade EJA no terceiro ciclo, do turno da noite com 26 alunos de uma escola estadual da cidade de Queimadas-PB, durante o desenvolvimento de uma vivência exigida em um componente curricular. Este caminho metodológico se a deteve a três etapas onde:

Na primeira etapa realizou-se a apresentação na turma onde foi realizado o estágio supervisionado IV, componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Química da UEPB, onde o estagiário leciona sobre a observação do professor da escola e também sobre as orientações do professor da disciplina deste componente. Esta etapa teve a duração de duas semanas sendo no total, seis aulas de química. Foi neste momento que os alunos foram submetidos a resolução de um questionário para sondagem diante da disciplina de Química.

A segunda etapa foi desenvolvida durante a exposição dos conteúdos programáticos para aquele período.

Em parceria com o professor, foram realizados alguns experimentos, oficina com fabricação de sabão, dinâmicas de interação professor/aluno e Aluno/Aluno. Nesta etapa foram organizadas aulas (uma semana) apenas para resoluções de questões de enem's anteriores, estabelecidas pelo professor. Este momento teve a duração de três semanas.

Na terceira e última etapa foi organizado um simulado com questões elaboradas pelo professor e com questões do ENEM. Os alunos tiveram uma aula de véspera com correção de algumas questões e a oportunidade de tirar possíveis duvida. Foi realizado o simulado na mesma semana.

Depois de alguns encontros avaliativos sobre a vivência da estagiária, os alunos relataram algumas concepções sobre a disciplina e projetos futuros alterados no decorrer desta pesquisa. Nesta os alunos responderam o mesmo questionário que lhes foram disponibilizados inicialmente.

Após a aplicação dos questionários e as atividades desenvolvidas, os dados foram tabulados com a construção de gráficos e análise dos depoimentos dos alunos que serão apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e Discussão



Depois da aplicação dos questionários semiestruturado aplicado aos alunos da EJA — Ensino Médio, foram obtidos dados como idade, visão de das dificuldades enfrentadas no decorrer da disciplina e do próprio tempo letivo, possibilidades de continuar a vida a acadêmica depois da conclusão do médio entre outros levantamentos.

Segundo Brasil (2002) os adultos com 25 anos ou mais de idade foram os que apresentaram maior crescimento entre os estudantes, nos níveis da Alfabetização, Fundamental e Médio. Estes adultos foram os que mais se beneficiaram da inclusão escolar proporcionada pela Educação de Jovens e Adultos, passando de 1.4 milhão, em 1991, para mais de 5 milhões no ano 2000.

Os alunos participantes desta pesquisa possuem média 26 á 37 anos. Com o avanço da tecnologia e da economia tem feito com que as pessoas sintam a necessidade de retomar á sala de aula para aprimorar seus conhecimentos ou conseguir um diploma para a conclusão de escolaridade mais elevada (LOPES & SOUSA, 2006).

Uma das questões trabalhadas e discutida foi a seguinte:

Você Considera importante o desenvolvimento de um ensino voltado diretamente na preparação para o ENEM?

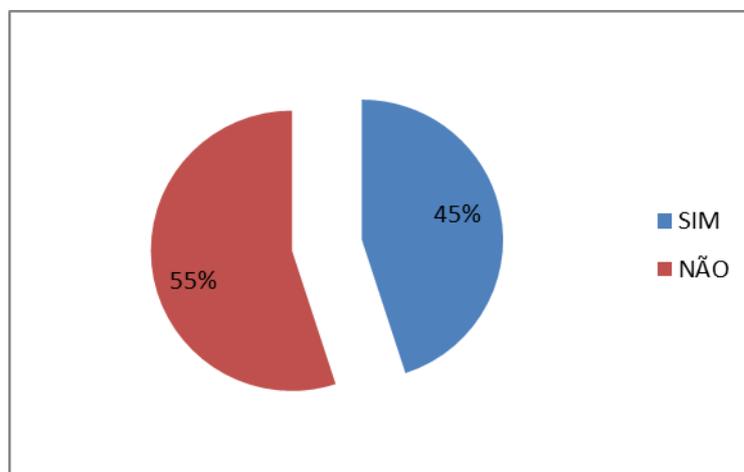


Figura 01: Gráfico sobre a visão da importância de um ensino voltado na preparação do ENEM.

As falas dos alunos que se dispuseram a justificar suas respostas foram sistematizadas e transcritas no quadro a baixo.

QUADRO 01: Visão da importância de um ensino voltado na preparação do ENEM.

CATEGORIA: Você Considera importante o desenvolvimento de um ensino voltado diretamente na preparação para o ENEM?



SUBCATEGORIAS	%	FALA DOS ALUNOS
Subcategoria 01: Os alunos consideram importante um ensino preparatório para o Enem e outros exames.	45%	- “Eu acho importante mais difícil porque trabalho e não dá para fazer essas provas estudando só aqui”. - “É muito importante poderia ajudar muito, mas como já estamos, muito atrasado talvez não adiantasse
Subcategoria 02: Os alunos não consideram importante um ensino que prepare para o Enem e outros exames.	55%	- “Não é importante porque quero terminar apenas meus estudos” - “Não porque o pessoal do EJA vem para noite para ser melhor e mais fácil”.

Observe que não foi necessário pedi aos alunos que justificase, e mesmo assim eles o fizeram.

Em algumas das falas entres outras que não foram colocadas no quadro , é notável o desânimo, a falta de interesse e qualquer perspectiva de avanço acadêmico não é comum e consequente não é objetivo de muitos.

Outra questão levanda para a sondagem e traga para discutir aqui foi a seguinte:

Você pretende continuar sua vida acadêmica concluindo o ensino médio?

Sim () Não () Não sei ()

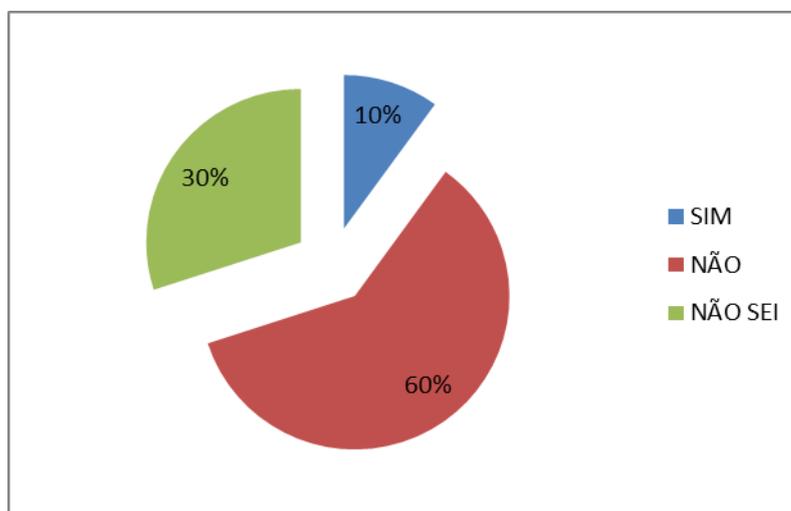


Figura 02: Grafico sobre a pretensão que os alunos têm em concluir o ensino médio.

Nota-se no levantamento destas questões, a baixa pretensão que alunos desta turma possuem em continuar os estudos.

Houve também o cuidado de saber as limitações destes , as quais o levam a buscar um ensino que pudessem, para eles contribuir para a conclusão do ensino médio. Estas



limitações foram categorizadas e expostas nas figuras abaixo.

Qual (is) as maiores dificuldade(s) que você acredita que tenha atrapalhado ou atrapalha para concluir o ensino médio e de realizar algum tipo de seleção, que seja para educação superior ou ate mesmo um técnico?

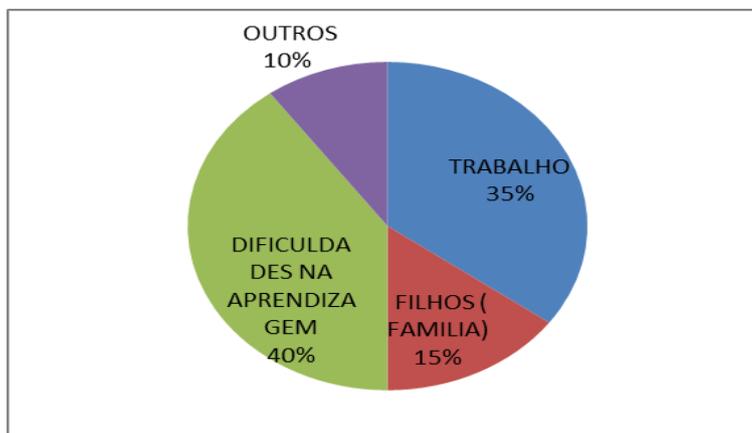


Figura 03: Dificuldades que os alunos apresentam como limitações nos estudos.

As falas dos alunos foram sistematizadas em categorias e subcategorias, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 02: Dificuldades que os alunos apresentam como limitações nos estudos.

CATEGORIA: Qual (s) as maiores dificuldade(s) que você acredita que tenha atrapalhado ou atrapalha para concluir o ensino médio e de realizar algum tipo de seleção, que seja para educação superior ou ate mesmo um técnico?		
SUBCATEGORIAS	%	FALA DOS ALUNOS
Subcategoria 01: Os alunos destacam em suas falas, a dificuldade na aprendizagem dos conteúdos nas diversas disciplinas com barreira para ingressar em um curso superior.	40%	-“ Eu não tive uma base boa, nunca fui uma aluna com notas que alguém pudessem se orgulhar e hoje vejo a falta que isso faz”. - “ Não gostei muito de estudar porque quem me ensinou a ler e escrever foi minha mãe depois disso já fui direto para o mobral”.
Subcategoria 02: Os alunos destacam o trabalho como um dos obstáculos tanto para concluir o ensino médio como para seguir a vida acadêmica.	35%	-“Como nunca tive condições sempre precisei trabalhar, e estudar sempre ficou em ultimo lugar”. -“Eu trabalho o dia todo e as vezes não da nem pra vi para escola, e por isso desisto e não termino”.
Subcategoria 03: Os alunos destacam os filhos ou a família como propriamente dita como uma limitação para continuar os estudos.	15%	-“Eu tenho duas crianças e às vezes não tenho com quem deixar “. - “Moro com minha mãe e sou filha única e por não poder deixar ela sozinha acabo faltando muito”.



Subcategoria 04: Os alunos descreveram outros obstáculos para a conclusão do ensino médio e consequente nem chegam a realizar qualquer exame para os níveis de escolaridade.	10%	-“ Eu moro muito longe da escola”. -“ Eu me casei e deixei de estudar, e agora que voltei esqueci muita coisa”.
---	------------	--

Com base nos resultados apenas destas questões e no que diz Reis (2011), buscou-se estimular a aprendizagem incentivando a participação através de aulas práticas, da oralidade e da escrita proporcionando a oportunidade dos em expressar sua história, seus saberes e de forma indireta ou direta contribuir.

Paulo Freire (1986) sugere que a falta de rigor enquanto um desejo de saber que busca uma resposta, que provoca o outro a participar e construir vem afastando o interesse dos educandos nas salas, não conseguindo motivá-los. Para (FREIRE, 1996, p.14) “ensinar exige rigorosidade metódica”. Por rigorosidade metódica entendemos um método crítico de busca pelo conhecimento no qual através das perguntas e respostas diante do que se estuda possa se encontrar coerência e explicações válidas, ou inesperadas que conduzam a novas perguntas, a fim de que se possa conhecer questionando o próprio conhecimento e não apenas memorizando uma faceta de informação que outro se encarregou de transmitir. Sendo assim durante a vivência, exigida neste componente curricular, desenvolvidas atividades práticas orientadas pelo professor em sala contextualizando de forma que os alunos pudessem relacionar a prática realizada com o seu cotidiano e o conteúdo em sala. Além de uma oficina para fabricação de sabão, utilizando óleo de cozinha disponibilizado pelos alunos, onde se trabalhou os tipos de reação química.

Nas atividades e no desenvolvimento de dinâmicas de interação, os alunos se mostraram bastantes participativos, colocando-se sempre a disposição para serem questionados e prontos para contribuírem de alguma forma nos encaminhamentos das atividades.

No final de todas as atividades e oficina, os alunos foram submetidos a responder o mesmo questionário aplicado inicialmente, a fim de obter alguma mudança de percepção em relação ao empenho nos estudos e progressão na vida acadêmica. E notou se o seguinte:

Na questão onde inicialmente 60% dos alunos responderam que não pretendiam continuar os estudos, depois da intervenção, apenas 8% destes continuaram com a opinião, e 58% á mais dos 10% que relataram inicialmente que continuariam. Outra questão que pode ser destacada é a de quantos os alunos acham importante uma preparação para exames como exemplo o ENEM? Onde os alunos depois das atividades e simulados, se mostrarem em uma porcentagem bem maior do que a inicialmente, cerca



de 70% dos alunos consideram importante práticas que objetivem o ensino para esses exames.

Com a obtenção destes dados é possível perceber um notável crescimento na intenção dos alunos em continuarem os estudos, a partir do investimento em metodologias incentivadoras que contribuam diretamente para o ensino aprendido. Como Freire afirma “quando os estudantes querem alguma coisa, movem céus e terras para consegui-las” FREIRE (1986, p.16). Por isso que quanto mediadores do conhecimento temos que desenvolver em nossos alunos a capacidade de enxergar que “se eles querem, eles conseguem”, só precisam que alguém acredite neles.

Conclusões

A forma de envolver o cotidiano com os conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuiu para que os alunos de uma maneira incentivadora, pudessem reformular algumas expectativas na vida acadêmica, bem como um maior desenvolvimento e participação nas atividades exigidas e elaboradas no decorrer da vivência.

As atividades experimentais desenvolvidas foram simples, consideradas dinâmicas, criativas e interativas, o que instigou os alunos a exposição de suas ideias e opiniões sobre os temas, dando possibilidade a busca de vários conhecimentos. Nessa perspectiva evidenciou-se que o conhecimento transmitido pelo professor não é algo pronto e acabado. Sendo o conhecimento científico uma construção humana estando sujeita a acertos e erros. Foi observado que, quando um conteúdo é integrado de alguma forma ao seu contexto histórico e tendo esse conhecimento aplicações práticas, o ato de conhecer ativa a imaginação e o interesse. Isso contribui para a redução da fragmentação dos conteúdos e uma maior interação professor/aluno. Além de alunos com uma estima elevada e dispostos a se disponibilizados a exames de qualquer tipo.

Referências

BONENBERGER, C. J.; COSTA, R. S.; SILVA, J.; MARTINS, L. C. **O Fumo como Tema Gerador no Ensino de Química para Alunos da EJA**. Livro de Resumos da 29ª Reunião da Sociedade Brasileira de Química. Águas de Lindóia, SP, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 1996.

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. São Paulo. Moderna, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Medo e ousadia - O cotidiano do Professor**- Ira Shor- tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

Maldaner, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

PELUSO, T.C.L. **Diálogo & Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas d educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP. 2003.

REIS, R.H.A. **Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Organizadores: Cunha, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. Ed. Autores Associados, 2011.

Santos, W. L. P. dos. et. al. **Letramento Científico e Tecnológico e Pesquisa sobre Formação de Professores: Desafios e Questões Teórico-Metodológicas**. Instituto de Química – UNB. 26ª Reunião Anual – SBQ – em 26/05/2003, em Poços de Caldas – MG.

SANTOS, W.L.P; SCHNETZLER, R. P. **Função Social: O que Significa o Ensino de Química Para Formar Cidadãos?** Química Nova na Escola. N. 4, novembro, pg.28-34, 1996.

Schnetzler, R. P. **Concepções e alertas sobre formação continuada**. Química nova na escola n. 16, nov. 2002. Seção Espaço Aberto.

APÊNDICE

01- Questionário para sondagem.



COPRECIS
CONGRESSO NACIONAL DE
PRÁTICAS EDUCATIVAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA

Pesquisadora: Ana Patrícia Martins Barros

Graduanda do curso: Licenciatura em Química.

Componente Curricular: Estágio Supervisionado IV.

Questionário para sondagens sobre perspectivas da disciplina de Química em turmas do EJA, de uma escola estadual da Cidade de Queimadas, durante a vivência de um estágio.

01- Dados:

a- Idade:

02- Você Considera importante o desenvolvimento de um ensino voltado diretamente na preparação para o ENEM?

03- Sobre as metodologias observadas durante as series anteriores, consideraria que estas tivessem contribuído para a realização de algum dos teste na presente data?

04- Qual (is) as maiores dificuldade(s) que você acredita que tenha atrapalhado ou atrapalha para concluir o ensino médio e de realizar algum tipo de seleção, que seja para educação superior ou ate mesmo um técnico?

05- Você pretende continuar sua vida acadêmica concluindo o ensino médio?

Sim () Não () Não sei ()

(83) 3322.3222

contato@coprecis.com.br

www.coprecis.com.br