

---

## A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

THE PRESENCE OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN THE DEGREE IN BIOLOGICAL SCIENCES: AN ANALYSIS FROM THE COURSE'S PEDAGOGICAL PROJECT

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DEL CURSO

Rafaelly do Nascimento Marques\*  
Marsílvio Gonçalves Pereira\*\*  
Alessandro Tomaz Barbosa\*\*\*

### RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma modalidade de ensino marcada por um histórico de lutas e desafios, dentre eles a precariedade de investimentos na modalidade, a vulnerabilidade dos sujeitos, a exclusão e o alto índice de evasão das escolas, a utilização de metodologias de ensino inadequadas e a desvalorização dos seus profissionais. Em vista disso, o objetivo deste trabalho foi discutir sobre esta modalidade na formação inicial de professores/as no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas numa universidade pública brasileira. Este estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa, bibliográfica e análise documental, em que optou-se por analisar o atual Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (versão 2018) e Planos de Ensino. Para realizar esta investigação, o estudo utilizou os pressupostos metodológicos da análise textual discursiva, que trabalha com a obtenção da compreensão de significados construídos a partir de um texto. Com base nos dados analisados, verificou-se a presença da Educação de Jovens e Adultos na proposta curricular do curso, assim como elementos que podem contribuir para a atuação docente na referida modalidade.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Biologia.

### ABSTRACT

Adult Education in Brazil is a teaching modality marked by a history of struggles and challenges, including the precariousness of investments in the modality, the vulnerability of subjects, exclusion and the high dropout rate from schools, the use of inadequate teaching methodologies and the devaluation of its

---

\* Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [rafaelly.marques@academico.ufpb.br](mailto:rafaelly.marques@academico.ufpb.br). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4645-7463>.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Metodologia da Educação - Colaborador do PPGE e Líder do GEPEBio na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [marsilvioeduc@gmail.com](mailto:marsilvioeduc@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0828-5106>.

\*\*\* Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil. E-mail: [alessandro.barbosa@ufnt.edu.br](mailto:alessandro.barbosa@ufnt.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7252-3009>.



professionals. In view of this, the objective of this work was to discuss this modality in the initial training of teachers in the in Biological Sciences Degree Course at a Brazilian public university. This study was carried out through qualitative, bibliographical research and documentary analysis, in which it was chosen to analyze the current Pedagogical Project of the Degree Course in Biological Sciences at the Federal University of Paraíba (2018 version) and Teaching Plans. To carry out this investigation, the study used the methodological assumptions of discursive textual analysis, which works with obtaining the understanding of meanings constructed from a text. Based on the data analyzed, the presence of Youth and Adult Education in the course's curricular proposal was verified, as well as elements that can contribute to teaching performance in this modality.

**Keywords:** Teacher training. Youth and Adult Education. Teaching Biology.

## RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil es una modalidad de enseñanza marcada por una historia de luchas y desafíos, entre ellos la precariedad de las inversiones en la modalidad, la vulnerabilidad de los sujetos, la exclusión y la alta tasa de deserción escolar, el uso de metodologías de enseñanza inadecuadas y la devaluación de sus profesionales. Ante esto, el objetivo de este trabajo fue discutir esta modalidad en la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de una universidad pública brasileña. Este estudio se realizó a través de una investigación cualitativa, bibliográfica y análisis documental, en el que se optó por analizar el actual Proyecto Pedagógico de la Carrera de Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Paraíba (versión 2018) y Planes de Enseñanza. Para realizar esta investigación, el estudio utilizó los supuestos metodológicos del análisis textual discursivo, que trabaja con la obtención de una comprensión de significados construidos a partir de un texto. A partir de los datos analizados se constató la presencia de la Educación de Jóvenes y Adultos en la propuesta curricular del curso, así como elementos que pueden contribuir a la enseñanza en esa modalidad.

**Palabras clave:** Formación docente. Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza de la biología.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Há uma série de problemáticas que envolvem a formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cassab (2016) afirma que não é surpresa que ao longo da formação nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, os licenciandos tenham pouca ou nenhuma experiência institucionalizada na EJA. Tal problemática é ratificada em pesquisas em outras áreas do conhecimento, como no Ensino de Química (Silva, Hussein e Sutil, 2019) e no Ensino de Matemática (Melo, Barbosa e Lima, 2021). Além disso, há ainda o baixo número de pesquisas relacionadas a área de Ensino de

---

<sup>1</sup> Texto modificado e adaptado a partir de artigo originalmente apresentado no XII Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, Bogotá, 2024.

Ciências e Biologia com a EJA (Pereira, Oliveira e Ferreira, 2019), a desvalorização da modalidade, a falta do reconhecimento durante o curso das características e especificidades da modalidade, a falta de políticas públicas, sucateamento, entre outras problemáticas.

Compreende-se, conforme Machado (2008), que para entender melhor a relação da modalidade da EJA com a formação docente é preciso repensar os currículos de formação inicial de professores. Neste sentido, é necessário destacar que estudar a formação de professores(as) no Brasil é algo muito complexo, pois o ato de estudar a escola, o que inclui a formação docente, implica compreender a forma com que a educação é praticada naquele contexto histórico da sociedade. Além disso, o modo com que trabalhamos pedagogicamente com algo é ligado ao modo com que lidamos epistemologicamente com isto (Libâneo, 2011).

Sabe-se ainda que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (Tardif, 2014, p. 23). Sendo assim, são inúmeros os desafios que cercam a formação dos professores(as) em sua relação com a EJA, e é importante partir do fato de que os saberes docentes são construídos sob a ótica da realidade dos sujeitos, aliado a outros fatores que os permeiam de forma individual e coletiva.

Acreditamos que a reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) numa perspectiva de discutir interfaces entre a formação inicial docente e a EJA é importante para a modalidade pois, dialogar nessa perspectiva, é assumir um papel de buscar por melhorias para a modalidade da EJA, e trazer a centralidade das discussões e de políticas de formação docente a Educação de Jovens e Adultos em relação a suas especificidades e demandas. E por isso mesmo necessita ser contemplada nos currículos de formação de professores(as).

Deste modo, sobre a EJA, pensamos que:

Compreendê-la é tarefa de todos que lutam politicamente por sua melhoria e pela constituição de um corpo docente preparado para atender às suas especificidades. A EJA como um direito à educação e a formação de professores para essa modalidade de ensino constituem lutas políticas no âmbito da educação escolar (Jardinalino; Araújo, 2014, p. 48).

É essencial para a melhoria na modalidade da EJA que investimentos em pesquisas, debates e discussões sobre esta modalidade de educação sejam realizados na formação inicial



e continuada de professores. Além disso, refletir sobre a EJA no projeto pedagógico do curso é relevante, pois, de acordo com a Resolução CNE/CP nº1 (Brasil, 2002), o PPC de licenciatura deverá levar em conta que os “conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”. Ou seja, os cursos de licenciatura devem considerar a realidade da educação básica e suas didáticas específicas ao trabalhar seus conteúdos, o que inclui considerar as especificidades da EJA.

Em vista disso, temos como objetivo analisar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (PPC) e Planos de Ensino numa universidade pública brasileira. Entendemos que discutir a formação inicial é importante para a modalidade pois, dialogar sobre a formação docente e a EJA é assumir um papel de buscar por melhorias para a modalidade, esta que desde a sua concepção sofre inúmeros ataques e intensa precarização.

## **2 OS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL E A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

No contexto brasileiro, o perfil profissional exigido pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) para a atuação como professor na educação básica se dá por meio de cursos de licenciatura plena de nível superior. Os profissionais habilitados a ministrar aulas na educação básica também são, consequentemente, habilitados a ministrar aulas nas modalidades da educação dispostas na LDBEN, o que inclui as modalidades de Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Ventura e Bonfim (2015) destacam em seu trabalho que as lacunas nas universidades na formação inicial de professores para a atuação na EJA podem ser associadas à baixa produção científica sobre a temática, e enfatizam isso através da falta de dissertações e teses defendidas sobre a temática. A pesquisa realizada por Pereira, Oliveira e Ferreira (2019) evidencia que o número de pesquisas sobre a EJA em ensino de Ciências e Biologia ainda é insuficiente, em comparação com outras áreas de ensino, dada a relevância social da modalidade. Portanto, a formação de professores para a atuação nesta modalidade é um campo de pesquisa que necessita ser mais explorado, visto que:

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA

nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (Soares, 2008, p. 64).

Percebe-se, a partir desses estudos, a baixa produção acadêmica nesta área e verifica-se a necessidade de ampliação dos debates que envolvem a modalidade da EJA nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, assim como nos demais cursos de formação de professores das áreas específicas da educação básica, pois, esta modalidade conta com especificidades que precisam ser levadas em conta na formação inicial.

Uma das principais problemáticas relacionadas a formação de professores de Ciências Biológicas e a modalidade da EJA é a da falta do reconhecimento da modalidade como uma área de formação diferenciada da educação básica, que possui características próprias e que exige uma formação docente específica. A Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) em seu artigo nº 62 afirma a necessidade de uma formação docente que venha atender as demandas e os objetivos das diferentes modalidades de ensino. Porém, analisando o Parecer CNE/CE nº 1.301/2001 (Brasil, 2001), que dispõe as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do Curso de Ciências Biológicas (o que inclui a licenciatura e o bacharelado), é possível observar que esta não cita diretamente esta necessidade de formação docente específica para a atuação na EJA. Este Parecer dispõe em seu texto que:

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

Isto é, não há destaque para um perfil formativo docente de Ciências e Biologia para atuação específica nas modalidades da educação básica (o que inclui a EJA). Por outro lado, a especificidade requerida para atuação nesta modalidade de ensino é destacada no Parecer CNE/CP nº 9/2001 (Brasil, 2002, p. 26), que dispõe sobre as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica. Este Parecer define que os cursos de formação de professores no nosso país não podem deixar de considerar a EJA. Portanto, a especificidade da EJA, sendo destacada apenas nas DCN para a formação de professores da educação básica e não nas DCN do curso de Ciências Biológicas, evidencia, como citado por Ventura e Bonfim (2015), que as licenciaturas específicas consideram a formação pedagógica como uma ação de menor importância nos currículos.



É importante destacar que a especificidade da EJA deve ser discutida e levada em consideração na formação docente, pois:

As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade, no âmbito do ensino regular, têm contribuído para a efetivação de um formato resumido dos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo-se uma compreensão de EJA como “recuperação do tempo perdido” e “infantilização” dos sujeitos, favorecendo um “apagamento” de sua historicidade (Streck; Santos, 2011, p. 20).

Portanto, quando falamos da modalidade da EJA, o reconhecimento de suas especificidades é fundamental na prática docente, onde a falta desse reconhecimento pode acarretar em prejuízos que interferem diretamente na sua raiz histórica de luta da modalidade e na história dos seus sujeitos. Além disso, como afirma Paranhos (2009), a formação inicial que não considera as especificidades da EJA dificulta a ação dos docentes em cumprir seu papel nesta modalidade.

Outra problemática relevante a respeito da formação docente no curso de Ciências Biológicas para a atuação na EJA é a questão da escassa oferta de disciplinas que discutem a modalidade. Muitos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, como colocado na pesquisa de Paranhos et al. (2020), disponibilizam em suas grades curriculares uma única disciplina destinada a discussão sobre a EJA, e esta é, muitas vezes, disponibilizada como optativa, o que também dificulta a formação inicial pois, desta forma, não há o aprofundamento teórico metodológico necessário para a prática docente na EJA, como destacam os autores Ventura e Bonfim (2015, p. 222):

Pensar a escola de Educação de Jovens e Adultos, devido às suas especificidades, vai exigir dos professores de todas as áreas considerar a prática social como ponto de partida, o que requer um aprofundamento teórico-metodológico sobre essa modalidade, ainda ausente em boa parte dos cursos de licenciatura.

Pierro (2006) destaca em seu levantamento que há em algumas universidades esse esforço de ofertar as disciplinas da EJA aos licenciandos como eletivas, assim como há também a possibilidade de formação em outros espaços acadêmicos, como, por exemplo, a participação em projetos de extensão que atendam estes sujeitos. Entende-se que uma única disciplina, optativa ou obrigatória, não irá abordar todas as necessidades formativas da modalidade, mas acredita-se que este seja um dos caminhos eficientes para iniciar tais discussões na formação docente.

A questão da escassa aproximação com as especificidades da modalidade da EJA desencadeia outra problemática na formação de professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, que é a dificuldade de adaptar metodologias de ensino para a EJA. Evidenciada no trabalho de Oliveira (2007), a infantilização reforça o lugar de inferiorização e contribui com a baixa autoestima dos sujeitos. Aliado a isto, temos que muitos “Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular” (Oliveira, 1999). Assim, destaca-se que os currículos e suas metodologias não são inicialmente pensadas para a EJA e o docente deve estabelecer adaptações. As questões apresentadas são algumas das problemáticas da formação de professores do curso de Ciências Biológicas para atuação na EJA, sendo assim, percebe-se a urgente necessidade de destaque a essas temáticas no currículo.

Desse modo, fica evidente a necessidade de uma formação específica do professor de Biologia para uma atuação significativa na EJA. Entretanto, surge o seguinte questionamento: Quais as necessidades formativas são essenciais para o professor de Biologia atuar na EJA? Não há uma resposta exata para essa pergunta, visto que, não há um parâmetro oficial que define o perfil do educador da EJA (Arroyo, 2006), por mais que a nossa legislação destaque a necessidade de uma formação específica para estes educadores. O que se tem são pontos, que autores como Barcelos (2014), Arroyo (2006), Paranhos et al. (2020), Freire (1987) e Jardimino e Araújo (2014) destacam como essenciais na formação para a atuação docente na EJA.

A primeira necessidade formativa discutida é a da compreensão de que a educação é um direito de todos os sujeitos da EJA. Como visto, a modalidade da EJA carrega consigo um histórico de luta pelo direito à educação. Os seus sujeitos, pertencentes às classes populares, mantêm-se em condição de desvantagem em relação ao acesso a este direito, aos quais lhes foi negado, devido a diversos fatores sociais, econômicos e culturais. Sendo assim, a EJA é uma modalidade que vai muito além da escolarização, ela é um reflexo da luta das classes populares na conquista de direitos, por isso, é imprescindível que o docente compreenda a função reparadora da EJA, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que destaca a importância desta função em garantir o acesso a uma educação de qualidade. Além disso, como destacado por Paranhos (2017), é preciso que o professor de Ciências/Biologia compreenda que a EJA é uma modalidade que passa por enfrentamentos relacionados às políticas públicas educacionais, e que estes precisam ser combatidos.





O docente da EJA também precisa estar ciente de que deve haver uma relação entre a teoria e a prática, pois, segundo Madureira e Torres (2021, p.2) “o processo ensino-aprendizagem como ato político está atrelado à relação teoria-prática, ou seja, à dimensão de práxis da prática docente”, ou seja, a práxis pedagógica autêntica é realizada como o ato de educar que objetiva a transformação social, e que esta se faz por meio da ação-reflexão-ação (Freire, 1987). Assim, para que se concretize a prática docente como ato político, é preciso haver a compreensão desta relação entre teoria e prática, unificando ainda mais a relação da universidade com a escola. Além disso, é preciso superar a perspectiva da racionalidade técnica na produção do conhecimento, e a ideia de que o conhecimento é produzido por teóricos nas universidades e de que os professores são apenas aplicadores desses conhecimentos.

Ao trabalhar com sujeitos da EJA, o professor deve ter em mente que a educação precisa ir para além da transmissão e memorização de conteúdos, onde o aluno apenas sirva como depósito de conhecimentos, e que este não possui nenhum tipo de saber que deve ser considerado em sala de aula, ou seja, é necessário romper com uma “Educação Bancária”, como então denominou Freire (1987) para práticas educacionais opressoras. A superação deste tipo de educação pode ser obtida por meio da educação problematizadora, também colocada por Freire (1987), onde é necessário que haja o conhecimento da realidade dos educandos, assim como a valorização de seus conhecimentos prévios, sua identidade, cultura e história de vida, que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem transformador e libertador. Esta prática de educação, a partir dessa concepção de trabalho pedagógico, é fundamental, pois o perfil dos sujeitos da EJA não é o mesmo dos sujeitos da educação regular, e os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma vida repleta de experiências, saberes, culturas e possuem posicionamentos perante as decisões da sociedade. O autor Barcelos (2014) reitera esse ponto em seu trabalho, destacando que é essencial a atenção aos saberes e fazeres dos educandos. Portanto, este tipo de relação entre os conhecimentos da Biologia e a história de vida dos sujeitos deve ser realizado com a intermediação dos professores.

Tardif (2014) define alguns saberes como essenciais à prática docente. O mesmo coloca como um desses saberes os “saberes experienciais”, e os define como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p.48). Ou seja, estes saberes provêm do cotidiano da prática docente. Partindo desta premissa, de que os saberes



experienciais são essenciais à prática docente, e do que afirma Barcelos (2014) de que a partilha de saberes entre professores em exercício na EJA seja essencial na formação docente, compreende-se que o diálogo entre os professores que vivenciam a EJA e o ensino de Biologia é fundamental para a prática, pois, as experiências, desafios e dificuldades encontradas em comum podem servir como base para avaliar e orientar as práticas pedagógicas. Além disso, a partilha de saberes contribui para a autonomia da profissão (Jardilino e Araújo, 2014).

Além dos destaques já citados, de acordo com Barcelos (2014), o docente precisa ter cuidado com os educandos, visto que estes, muitas vezes, já passaram por experiências dolorosas na educação, como o caso de desistências anteriores. O cuidado e o acolhimento desses alunos e alunas na EJA é fundamental para diminuir o índice de evasão, que são elevados no Brasil, chegando a 73% (Brasil, 2019). Os professores são responsáveis por fornecer condições para que a aprendizagem ocorra de forma acolhedora e que respeite as necessidades dos educandos. Vale destacar que para diminuir a evasão escolar na EJA também é preciso um esforço de toda a escola, além do desenvolvimento de políticas públicas que contribuam para a superação dessa problemática.

Por estas razões é fundamental que haja a discussão do currículo dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e suas interfaces com a modalidade da EJA. Esta é uma necessidade não só dos currículos deste curso, mas que é compartilhada com os outros cursos de licenciatura específica. A EJA, como afirma Machado (2008), precisa que seja considerada e incluída nestes currículos.

### 3 METODOLOGIA

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de graduação realizado junto ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus I em João Pessoa - PB, Brasil, no ano de 2022 (Marques, 2022).

Este estudo foi realizado por meio da pesquisa com abordagem qualitativa, que são investigações que tem como objetivo interpretar e atribuir sentido às reflexões humanas (Chizzotti, 2014). Quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), é aquela desenvolvida a partir de material científico já elaborado. Também foi utilizado a análise documental, em que optou-se por analisar o atual PPC de



Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa/PB, Brasil (CCEN, 2018) e os planos de ensino (UFPB, 2022) de semestres anteriores a esta pesquisa.

Como destacado anteriormente, não há um parâmetro oficial que define o perfil do educador da EJA (Arroyo, 2006). Então, como investigar se o projeto pedagógico do curso (PPC) considera as especificidades da modalidade da EJA na formação docente? Para isto, esta pesquisa buscou identificar no PPC questões formativas essenciais à prática na EJA, de acordo com os autores Barcelos (2014), Arroyo (2006), Paranhos et al. (2020) e Freire (1987). Verificou-se os seguintes aspectos relacionados à formação docente e a EJA: Uma formação docente que permita aos licenciandos reconhecer a EJA como um campo de atuação que exige uma formação específica; que considere formar professores/as como sujeitos críticos e reflexivos que compreendam a educação como um ato político; uma formação em que o docente tenha consciência do seu papel na formação política e cidadã de seus educandos; e uma formação que considere a importância dos docentes conhecerem a realidade de opressão vivenciada pelos educandos e partir desta realidade para exercer a prática pedagógica.

Para realizar esta investigação, esta pesquisa utilizou os pressupostos metodológicos da análise textual discursiva (ATD), que trabalha com a obtenção da compreensão de significados construídos a partir de um texto. Moraes e Galiazzi (2016, p. 33) afirmam que: “A ATD inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a análise textual discursiva é organizada em torno de quatro focos: I) Desmontagem dos textos: que é a leitura prévia e a fragmentação do texto com objetivo de produzir unidades constituintes para compreender o fenômeno que será estudado; II) Estabelecimento de relações: constitui-se em construir relações que objetivam reunir e categorizar elementos relacionados ao fenômeno estudado. Na categorização, é necessário reunir elementos semelhantes, porém, uma mesma unidade pode ser entendida de formas distintas de acordo com o ponto de vista do leitor e por isso é aceitável que o mesmo elemento seja categorizado de formas diferentes. III) Captação do novo emergente: constitui-se da atribuição de significados com a construção de metatextos que são “constituídos de descrição e interpretação, representando um conjunto, um modo de teorização sobre os

fenômenos investigados” (Moraes, Galianzi, 2016, p. 53); IV) Um processo auto organizado: que consiste na interpretação no qual emergem as compreensões.

A partir da leitura prévia do documento do PPC (CCEN, 2018), foi realizada a fragmentação do texto e o estabelecimento de relações a partir do que entende-se que está diretamente relacionado com a modalidade da EJA, que foi definido como a estrutura curricular do curso e o perfil profissional docente. Com isso, foi optado por investigá-lo a partir do estabelecimento dessas duas categorias: CATEGORIA I - Estrutura curricular: Que foi destinada a analisar como a EJA está incluída no curso a partir da sua estrutura curricular, através dos componentes curriculares, ementas, plano de curso e estágio; CATEGORIA II - Perfil profissional: o que inclui analisar as competências/habilidades do profissional que a instituição se propõe a formar e sua relação com as especificidades requeridas para a prática na EJA; A partir disso, realizou-se a construção do metatexto, combinando descrição e interpretação do fenômeno observado (Moraes; Galianzi, 2016).

## **4 ANÁLISE E RESULTADOS**

### **4.1 Contextualizando o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB: Um pouco de sua história**

O curso de Ciências Biológicas foi criado na UFPB no ano de 1977, apenas com a Habilitação do Bacharelado e teve seu primeiro currículo pleno estabelecido por meio da Resolução nº 34/1977 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPB (CONSEPE/UFPB). Neste currículo, o objetivo era formar apenas bacharéis para atuarem em universidades, empresas, organizações governamentais ou instituições de pesquisa. Entretanto, a maioria dos egressos passou a atuar na área da educação nas universidades (CCEN, 2006). Nove anos após a criação do curso, no ano de 1986, foi aprovado, por meio da Resolução nº 46/87 do CONSEPE/UFPB, o Curso de Ciências Biológicas com duas habilitações: um currículo com as habilitações de licenciatura e bacharel em Ciências Biológicas. Mesmo com a habilitação em licenciatura, o foco deste currículo continuava sendo o perfil de bacharelado, sendo a licenciatura uma escolha que poderia ser feita ou não, após a conclusão do bacharelado. Era um currículo de licenciatura baseado no esquema 3+1.



Após algumas reformulações para atender as necessidades de atualizações do currículo, no ano de 1999, foi criada uma comissão para a reestruturação do curso, e, no ano de 2006, foi publicado um novo projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFPB, que foi aprovado e passou a entrar em vigor no ano de 2008. Este novo projeto teve como principal característica a diferenciação clara entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, com duas estruturas curriculares diferenciadas e com a separação no processo de ingresso nas duas modalidades, apesar de ainda manter o funcionamento com apenas um único núcleo de docentes, colegiado e coordenação (CCEN, 2018). Além disso, foi através deste projeto que houve a inclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no período noturno/sábados, o que permitiu o ingresso de muitos discentes que trabalhavam durante o dia, o que segundo Duré (2018), democratizou o acesso de estudantes trabalhadores à instituição e ao curso.

O processo de distinção entre os cursos de licenciatura e bacharelado foi se consolidando na instituição, a tal ponto que ficou ainda mais evidenciada com a aprovação da Resolução CONSUNI 17/2016, que instituiu a separação da coordenação, núcleo docente estruturante e colegiado entre as duas modalidades. Esta separação contribuiu para a criação de um novo PPC (CCEN, 2018), que foi aprovado e está em vigor atualmente. Desse modo, é este PPC de 2018 que foi analisado nesta pesquisa.

É importante salientar que o foco deste artigo é discutir como a formação docente proposta pelo PPC fornece condições para que haja uma prática docente específica para a atuação na modalidade da EJA. A intenção é promover uma reflexão sobre as especificidades da modalidade da EJA em sua relação com o PPC analisado. A seguir serão apresentados os resultados observados com base em duas categorias pré-estabelecidas, que foram: Categoria I - Estrutura Curricular e Categoria II – Perfil Profissional.

#### **4.2 Categoria I – Estrutura Curricular - a EJA na estrutura curricular do curso**

No que se refere a problemática da ausência da EJA no PPC, vemos que esta questão afeta cursos de licenciatura específica, como foi evidenciado no trabalho de Costa (2018), no qual a autora analisou o PPC do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba e constatou que este não compreende a modalidade da EJA como uma modalidade de ensino específica, assim como evidenciou que a maioria das disciplinas contemplam

conteúdos relacionados ao ensino fundamental e médio, deixando de lado a discussão sobre a EJA. Em vista disso, buscamos investigar como a EJA está incluída no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, por meio da análise do PPC.

Primeiramente iremos analisar o PPC (CCEN, 2018) a partir da categoria I - Estrutura curricular. De acordo com a resolução CONSEPE/UFPB nº 16/2015, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas “[...] foi concebida como instrumento de produção e transmissão do conhecimento sistematizado de modo a favorecer a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando a prática interdisciplinar” (CCEN, 2018, p. 30). Ou seja, toda a estrutura curricular do curso foi estabelecida de forma a favorecer a integração dos eixos pesquisa, ensino e extensão, e ainda a prática interdisciplinar.

Ainda conforme CCEN (2018), os componentes curriculares ofertados pelo curso são definidos da seguinte forma:

- Conteúdos básicos profissionais: de caráter obrigatório, constituindo 71,8% da carga horária total do curso.
- Conteúdos complementares: são constituídos de componentes curriculares de aprofundamento, divididos em: conteúdos complementares obrigatórios, optativos e flexíveis, totalizando 28,3% da carga horária total do curso.

Analisando os componentes curriculares do PPC (CCEN, 2018), vê-se que a EJA está presente no currículo como um dos componentes curriculares complementares obrigatórios, com carga horária de 60 horas e 04 créditos, sem disciplinas como pré-requisito, sendo oferecida na grade curricular no terceiro semestre do curso. A ementa desse componente dispõe que deverão ser trabalhadas: “Perspectivas teórico-metodológicas da educação de adultos: educação permanente, educação não-formal e educação popular. Evolução da educação de adultos como prática social no contexto da sociedade brasileira” (CCEN, 2018, 64 p).

É possível observar que estão incluídas na ementa do componente curricular temáticas que desenvolvem um aporte teórico que permite aos licenciandos se apropriarem e refletirem sobre questões teórico metodológicas necessárias à modalidade. Além disso, ao analisarmos o plano de curso desse mesmo componente curricular, ofertado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período 2022.1, vemos que os objetivos da disciplina atribuídos pelo docente incluem:



Conhecer os conceitos e as funções da Educação de Jovens e Adultos. Compreender as bases legais vigentes da EJA no contexto do direito à educação. Refletir sobre a EJA como uma modalidade da educação básica. Problematicar a formação docente relacionada à história da educação brasileira (UFPB, 2022, p. 1).

Os objetivos da disciplina nos fornecem uma visão clara a respeito da função que está sendo exercida pelo componente, que é a de contribuir com o aprofundamento nas questões teóricas da modalidade, como os seus conceitos e funções, reconhecimento da EJA como um direito, promover um espaço para reflexão sobre a EJA como uma das modalidades da Educação Básica e problematizar a formação docente. A partir desta análise podemos refletir que as especificidades da EJA estão sendo consideradas no PPC a partir deste componente curricular obrigatório, podendo assim estar contribuindo para que os licenciandos reconheçam a necessidade de uma formação que atenda as especificidades da modalidade e os leve a refletir questões essenciais para o exercício de uma prática pedagógica que atenda as funções da modalidade.

Realizando uma comparação com o PPC anterior (CCEN, 2006), vê-se que na estrutura curricular anterior o componente curricular de EJA não existia, e que estava disponível para os licenciandos apenas o componente curricular denominado “Alfabetização de Jovens e Adultos: processos e métodos” como uma das sugestões de componentes optativos, e que este apresentava a seguinte ementa:

A concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira (CCEN, 2006, p. 90).

É possível observar, na ementa do componente, que é dada ênfase a conteúdos que abordam questões relacionadas à alfabetização na EJA, que não é o campo de atuação dos professores de Ciências/Biologia. As discussões relevantes à prática docente em qualquer nível como, por exemplo, discussões teórico-metodológicas da EJA, perfil dos educandos, funções da modalidade e a prática docente no ensino fundamental e médio, que são essenciais para o reconhecimento da modalidade como campo de atuação que exige uma formação específica, não fazem parte do arcabouço teórico deste componente. Entende-se que a falta dessas discussões na formação inicial pode ter causado um grande prejuízo à formação docente, pois,

o contato com a área de conhecimento da EJA e suas especificidades no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na UFPB acabava se tornando restrito a experiências extracurriculares, ou em ações de extensão universitária ou na prática profissional já nas escolas.

Por isso, a inclusão do componente curricular complementar obrigatório de Educação de Jovens e Adultos no PPC do ano de 2018 pode ser colocada como um importante avanço para a modalidade no curso, pois, “para além do acesso a determinado conhecimento científico naturalizado, é fundamental a reflexão sobre seus objetivos e sua forma diante das especificidades da Educação de Jovens e Adultos” (Cassab, 2016, p. 25). Ou seja, é fundamental que os conteúdos e seus objetivos sejam refletidos a partir das especificidades da EJA. Portanto, a inserção da EJA como um componente curricular obrigatório, que discute questões relacionadas às especificidades da modalidade, pode estar influenciando diretamente no perfil do egresso e sua atuação, além de uma construção de identidade docente a partir do reconhecimento das especificidades de uma formação específica para a atuação na EJA.

Segundo Krasilchik (2004), o estágio supervisionado é uma forma de incluir os licenciandos na realidade das escolas, além de estabelecer conexões entre as escolas e as universidades. Além disso, o estágio é um campo pedagógico em que os professores/as são inseridos em situações que os permitem desenvolver as habilidades necessárias à profissão (Pimenta; Lima, 2005). Partindo do pressuposto de que o estágio supervisionado é um dos espaços no currículo de formação de professores, de desenvolvimento e reflexão sobre as competências e habilidades docentes, optou-se, neste trabalho, por incluir este aspecto como um dos pontos de análise e discussão do PPC na relação com a EJA.

O estágio supervisionado no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas colocados no PPC deve ser realizado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e no ensino médio, prioritariamente em turmas das escolas públicas da rede municipal ou estadual, que tenham convênio com a UFPB. Conforme exposto nos documentos normativos que regem o estágio supervisionado na UFPB (CCEN, 2018; DME/CE/UFPB, 2017), o estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas é dividido em quatro períodos letivos, sendo dois destinados à observação e planejamento de atividades de ensino e dois destinados à iniciação à docência e intervenção pedagógica através da prática de ensino, com carga horária total de 420 horas, sendo oferecidos a partir do quarto período do curso. Em quatro períodos letivos consecutivos são desenvolvidos os estágios voltados para a disciplina de Ciências nos Anos





Finais do Ensino Fundamental (os dois primeiros Estágios) e para o Ensino Médio (os dois últimos estágios). Ainda conforme o PPC, os estágios têm por objetivo fornecer aos licenciandos os conhecimentos próprios da prática docente, promovendo assim que estes vivenciem experiências do cotidiano profissional dos docentes.

A partir da análise do PPC foi possível observar que em nenhum momento do documento é mencionada a possibilidade de atuação no estágio nas modalidades de ensino da educação básica, como a EJA. Contudo, a Resolução nº 01 CE/DME (DME/CE/UFPB, 2017), que regulamenta os componentes curriculares obrigatórios de estágio supervisionado de ensino cadastrados no DME/CE/UFPB e oferecidos aos cursos presenciais de licenciaturas do *Campus I* da UFPB, dispõe que o Estágio Supervisionado II é destinado para “Elaboração de projeto de intervenção escolar. Execução de projeto e de regência supervisionada em turmas da Educação Básica, em suas diferentes modalidades”, ou seja, a regulamentação deixa em evidência no estágio II que a atuação dos licenciandos no estágio supervisionado pode ser realizada nas diferentes modalidades da Educação Básica, desde que se enquadre ao nível destinado (fundamental e médio). Portanto, julga-se que a EJA e as outras modalidades de ensino poderiam ter sido citadas no PPC como um campo possível de atuação do estágio, e isto auxiliaria na valorização da EJA, tanto como um campo que exige uma formação específica, quanto como um campo de pesquisa acadêmica dentro do curso, visto que esta modalidade já é tão marginalizada devido a sua origem histórica.

Vimos então que com relação à estrutura curricular do curso e sua relação com a modalidade da EJA, houve um grande avanço do PPC atual (CCEN, 2018) em comparação com o PPC antigo (CCEN, 2006), pois a área não era considerada como um campo obrigatório na formação docente e atualmente está sendo considerada, ao ser ofertado como um dos componentes curriculares obrigatórios do PPC. Entretanto, quando analisamos os campos de atuação do estágio supervisionado colocados no PPC, vê-se que não há uma menção a possível atuação dos graduandos nas diversas modalidades de ensino, o que inclui a EJA. Embora haja tal evidência do ponto de vista da análise documental, constata-se na prática, que existe a possibilidade de estágio supervisionado de ensino nessa modalidade educacional.

#### **4. 2 Categoria II – Perfil Profissional - a EJA e sua relação com o perfil profissional disposto no PPC**

A seguir apresentamos a análise do PPC (CCEN, 2018) a partir da categoria II - Perfil profissional, por isso, buscou-se refletir e relacionar o perfil profissional pretendido pelo curso com algumas das questões essenciais para o profissional docente que poderá atuar na EJA.

O perfil profissional do licenciado disposto no PPC de 2018 (CCEN, 2018) garante uma formação básica e ampla em diversas áreas das Ciências Biológicas, e que a área de atuação dos profissionais poderá ser a pesquisa básica e aplicada, assim como o magistério no nível fundamental e médio nas disciplinas de Ciências e Biologia respectivamente. Sendo assim, no que diz respeito ao perfil docente proposto, podemos observar que não há uma menção neste tópico que evidencia que a formação docente também inclui o exercício do magistério nas diferentes modalidades da educação básica, como por exemplo, a Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos.

Analizando as competências/habilidades profissionais dispostas no PPC, é possível observar que nenhuma faz menção direta a competências/habilidades específicas para a atuação na EJA, entretanto, foi possível reconhecer quais das competências/habilidades apresentadas podem contribuir para a formação docente nesse sentido. Como, por exemplo:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência (CCEN, 2018, p. 19).

Esta competência/habilidade presente no PPC é relevante para a prática na EJA pois, para que os professores(as) mantenham uma postura ativa e combativa a respeito das injustiças sociais, é imprescindível que estes reconheçam as formas de discriminação racial, social, de gênero e etc, e principalmente aquelas vivenciadas pelos educandos das classes populares em seu cotidiano, estas que inclusive permeiam os conceitos biológicos. De acordo com Souza et al. (2016, p. 102) “[...] o conhecimento da realidade humana, dentre elas, a realidade social e cultural, da qual os seus sujeitos fazem parte, é indispensável para uma educação que atenda aos participantes da EJA”. Ou seja, o PPC destaca que o docente precisa conhecer a realidade vivenciada pelos educandos, o que inclui as formas de discriminação vivenciadas por estes, e também é preciso saber reconhecê-las nos pressupostos das Ciências Biológicas, para que os docentes possam se posicionar criticamente a respeito delas e exercer uma prática que



contemple os objetivos da modalidade. Esta competência/habilidade é fundamental para o exercício de uma prática docente significativa na EJA.

Outra competência/habilidade do profissional mencionada no PPC é a de “Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias” (CCEN, 2018, p. 19). Esta competência/habilidade pode estar contribuindo com a atuação na EJA no sentido de que os conteúdos da Biologia precisam ser apresentados pelos docentes a partir da perspectiva de proporcionar aos educandos a compreensão histórica destes conceitos (Paranhos, 2017).

A competência/habilidade profissional de “Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado para a contínua mudança do mundo produtivo” (CCEN, 2018, p. 19), pode ser observada sob a ótica das contribuições na atuação na EJA. Sabe-se que a realidade em que os educandos estão inseridos é múltipla, ou seja, as problemáticas do cotidiano envolvem inúmeros saberes de áreas do conhecimento distintas. Fazenda (2011) define que a interdisciplinaridade é um meio de compreender e transformar o mundo, este que é um dos objetivos essenciais da EJA, como colocado por Freire (1987). Portanto, atuar de forma multi/interdisciplinar é um meio de contribuir com os objetivos e funções da EJA.

Como destacado anteriormente, que a atuação na modalidade da EJA exige que o docente tenha consciência do seu papel na formação política-cidadã de seus educandos. A competência/habilidade profissional de “Portar-se como educador consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental” (CCEN, 2018, p.19) nos aponta que a formação no curso considera a importância do papel dos professores/as na formação cidadã dos seus educandos, o que pode ser compreendido como um dos objetivos da formação que pode contribuir significativamente na atuação na EJA, visto que, em uma educação que objetiva a transformação social a formação cidadã é essencial. Contudo, vemos que a consciência do papel dos professores/as em promover também uma formação crítica e política não é enfatizada nesta no PPC, o que é essencial para a formação na EJA, pois, como colocado por Freire (1987), a educação é por si só um ato político, e é somente através da formação crítica que os sujeitos das classes populares poderão tomar decisões que promovam a transformação social.

A respeito da formação docente crítica, o PPC também considera que:

[...] o curso possibilitará a constituição do professor reflexivo e crítico, como um cidadão intelectual e transformador, orientado pelos valores e princípios éticos, políticos contribuindo para a autonomia docente e para a qualidade do ensino na Educação Básica (CCEN, 2018, p. 16).

Ou seja, é estabelecido que o curso possibilitará as condições para que a formação docente seja pautada a partir do cidadão intelectual crítico e transformador, e como colocado por Freire (1987) e Souza *et al.* (2016), o professor precisa ter uma formação crítica para desempenhar bem a sua função política e pedagógica na EJA. Evidencia-se a partir disso que o PPC do curso considera a formação de professores críticos e reflexivos, o que é imprescindível para uma prática pedagógica transformadora.

Por meio desta análise, foi possível constatar que estão presentes no perfil profissional do PPC algumas das habilidades/competências essenciais ao docente para atuar na modalidade da EJA. Entretanto, ressalta-se que devido à limitação desta análise se restringir apenas a análise documental do PPC, é recomendado uma investigação futura para observar como os objetivos propostos no PCC para o profissional egresso são colocados em prática pelo corpo docente, por meio das disciplinas que constituem o curso, assim como, investigar como essas habilidades/competências contribuem para a formação de professores e assim para a prática pedagógica dos egressos do curso na modalidade da EJA.

Ressalta-se ainda que “cabe às universidades a responsabilidade social de lutar em torno da garantia e ampliação dos espaços de formação sobre a EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão” (Cassab, 2016, p. 22). Deste modo, a análise realizada nesta seção, leva a reflexão do quanto é válido que haja maior destaque para pesquisas acadêmicas sobre a EJA no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, para que se compreenda os impactos na formação obtido por meio da inclusão do componente curricular no novo PPC, para que assim a modalidade da Educação de Jovens e Adultos tenha cada vez mais reconhecimento dentro da universidade e na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa enfatizou a necessidade de uma formação docente qualificada para a atuação na EJA, discutindo sobre a especificidade dos seus educandos, citando seus marcos



democráticos a partir do currículo da educação básica e ressaltando a urgência de se promover uma formação docente que leve em consideração os inúmeros processos de desumanização vivenciados cotidianamente pelos sujeitos envolvidos e implicados na EJA.

Verificou-se ainda que a EJA está presente no PPC por meio de um componente curricular complementar obrigatório, e que esse componente abarca questões essenciais para o reconhecimento das especificidades dos sujeitos e funções da modalidade. Comparando com o PPC em vigor anteriormente, a inclusão deste componente curricular pode ser considerada um grande avanço para a modalidade no curso, pois no passado, foram poucos os momentos em que os estudantes tiveram contato com alguma temática da EJA em disciplinas do curso.

Foi possível observar que não há menção a nenhuma habilidade/competência específica para a atuação na EJA, entretanto, o PPC considera, a partir do perfil profissional pretendido, algumas competências que são essenciais a prática docente na modalidade, como: reconhecer formas de discriminação vivenciadas pelos educandos, entender o processo histórico de produção do conhecimento, atuar de forma multi e interdisciplinar e reconhecer a formação de professores(as) críticos e reflexivos, como um modelo ideal para a atuação junto a EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

**Parecer CNE/CEB 11/2000** - Homologado.. Distrito Federal, BR, 9 jun. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 1.301, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**. Brasília, DF, 07 dez. 2001a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf). Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 18/02/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf).

BRASIL, Ministério da Educação. **Compromisso Nacional pela educação básica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019\\_Apresentacao-ed?basica.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed?basica.pdf). Acesso em: 25 set. 2022.

CASSAB, Mariana. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, 21(1), 13-38, mar./jun., 2016. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119653>.

CCEN, UFPB. Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas PPC - **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.**, 2006.

CCEN, UFPB. Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. PPP Ciências Biológicas. Maio de 2018. **Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura em Ciências Biológicas**, João Pessoa, 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Editora Vozes, 2014.

COSTA, Mayara Lucena. **Escola noturna e estágio supervisionado em geografia**: uma narrativa de formação docente. 2018. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

DME/CE/UFPB. **Resolução Nº. 01/2017**. BOLETIM DE SERVIÇO - Nº 54, 28 set. 2017. Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/secao\\_extra.jsf?lc=pt\\_BR&id=1385&extra=98139862](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/departamento/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1385&extra=98139862). Acesso em: 05 nov. 2022.

DURÉ, Ravi Cajú. **A formação inicial na concepção docente**: necessidades formativas de professores egressos do curso de licenciatura em ciências biológicas. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 173 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1987.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2002.



JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. 213 p. Coleção docência em formação.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa.; LIMONTA, Sandra Valéria. (org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança – diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC, 2011. p. 85-100.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, 2(2/3), 2008.

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133/235>.

MADUREIRA, Cristiane Aparecida; TORRES, Juliana Rezende. A Relação Teoria-Prática Docente no Ensino de Ciências: uma análise materialista histórico-dialética à luz da práxis autêntica de Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S.L.], p. 1-33, 19 set. 2021. <http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u913945>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33662>. Acesso em: 22 set. 2022.

MARQUES, Rafaelly do Nascimento. **A formação de professores e a modalidade da EJA no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: contribuições do projeto PET: conexões de saberes em uma universidade pública**. [Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba/CCEN], 2022. Repositório Institucional da UFPB.

[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25574?locale=pt\\_BR.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25574?locale=pt_BR.pdf).

MELO, Rayane de Jesus Santos; BARBOSA, Mauro Guterres; LIMA, Franciane Silva. A presença da EJA na Licenciatura em Matemática: Uma análise de discursos de professores formadores. **Arete - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 16, n. 32, e21002, ago./dez., 2021.

MORAES, Roque. & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva** (3ª edição). Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* [online]. [s.l.], 1999, n.12, pp.59-73. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PARANHOS, Ronés de Deus. A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Disponível em: [https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/568/1/Paranhos\\_Rones.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/568/1/Paranhos_Rones.pdf).



Acesso em: 20 set. 2022.

PARANHOS, Ronés de Deus. **Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira**. Universidade de Brasília. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2017.

PARANHOS, Rone de Deus; AVELAR, Lucas Martins; MASCIOLI, Cristina da Costa Krewer e GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira. A educação de jovens e adultos no contexto da formação de professores de Biologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, 10, 1-19, 2020.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20389>.

PIERRO, Maria Clara di. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-292.

PEREIRA, Marsílvia Gonçalves.; OLIVEIRA, Júlio César Rufino Ramos de; FERREIRA, Thiago dos Santos. Análise de pesquisas em Educação em Ciências e Ensino de Biologia sobre Educação de Jovens e Adultos(EJA) em periódicos brasileiros. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 16 set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SILVA, Katiane Pereira da; HUSSEIN, Fabiana R. G. Silva; SUTIL, Noemi. Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos: Contribuições e limites da proposta educacional. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 12, n. 26, ago./dez., 2019.

SOARES, Leônicio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, 2008. p. 57-71. UNESCO. Disponível em: <http://forumaja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, Ana Helena Lima; SILVA, Marlene Souza; AMORIM, Maria Helena de B. M.; FREITAS, Kátia Siqueira. Formação crítica dos professores da Educação de Jovens e Adultos: exigência de um pensamento pedagógico. In: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva. (Orgs). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador-BA: EDUFBA, 2016, p. 97-111.

STRECK, Danilo Romeu; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e adultos: diálogos com a pedagogia social e a educação popular. **Eccos Revista Científica**, São Paulo., n. 25, p. 19-37, jan-dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708002>. Acesso em: 09 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



UFPB. **Plano de curso – Educação de jovens e adultos**. Universidade Federal da Paraíba. Outubro de 2022.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos:: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015.

---

#### AGRADECIMENTOS E APOIOS

Projeto PET/Conexões de saberes/UFPB e Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFPB.

#### COMO CITAR - ABNT

MARQUES, Rafaelly do Nascimento; PEREIRA, Marsílvio Gonçalves.; BARBOSA, Alessandro Tomaz. A presença da educação de jovens e adultos (EJA) na Licenciatura em Ciências Biológicas: uma análise a partir do projeto pedagógico do curso. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 22, n. 36, e24042, jan./dez., 2024. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v22.n36.4213>

#### COMO CITAR - APA

Marques, R. N., Pereira, M. G., Barbosa, A. T. (2024) A presença da educação de jovens e adultos (EJA) na Licenciatura em Ciências Biológicas: uma análise a partir do projeto pedagógico do curso. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 22(36), e24042. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v22.n36.4213>

#### LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



#### HISTÓRICO

Submetido: 15 de outubro de 2024.

Aprovado: 20 de novembro de 2024.

Publicado: 31 de dezembro de 2024.

---