

Um estudo sobre imaginários de licenciandos de Física sobre o ensino para jovens e adultos

A Study on imaginaries of future physics teachers about the teaching for youth and adults

Andréa Cristina Souza de Jesus

UNESP, PPG em Educação para a Ciência
andreaacsj@fc.unesp.br

Roberto Nardi

UNESP, Depto. de Educação, PPG em Educação para a Ciência
nardi@fc.unesp.br

Resumo

Relatamos resultados de um estudo de caso que visou investigar imaginários de licenciandos de Física sobre a Educação de Jovens e Adultos. Uma amostra de licenciandos foi observada durante atividades de preparação e intervenção em classes de jovens e adultos. A coleta de dados ocorreu em três momentos: primeiro foi aplicado aos licenciandos um questionário visando conhecer seus imaginários sobre a EJA; num segundo momento os licenciandos foram solicitados a observar o ensino de Física em escolas onde funcionam EJA; e, por fim, planejaram e ministraram atividades a alunos dessa modalidade. A análise dos discursos dos licenciandos mostrou que, após as intervenções e reflexões realizadas, ocorreram modificações nos imaginários desses futuros professores sobre a EJA e o ensino de Física nesta modalidade. Também ficou evidente a necessidade de incluir na formação inicial de professores noções sobre o ensino na EJA.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino de Física, Imaginários de licenciandos.

Abstract

We report partial outcomes of a case study that aimed to investigate imaginaries of physics undergraduates about Education for Youth and Adults. A sample of undergraduate was observed during preparation activities and later intervention at classrooms in youth and adults classes. Data collection was conducted in three stages: first was a questionnaire applied to undergraduates seeking to learn about their imaginary about the EJA; a second time undergraduates were asked to observe the teaching of physics in schools where EJA works, and, in a third phase, planned activities and ministered to youth and adults students. Discourse analysis of undergraduates shows changes in their imaginary about the EJA and physics teaching in this mode, after interventions and reflections made. And the need to include in initial teachers' education notions of EJA in view of the diversity of approaches and methodologies required for the performance of teachers in basic education.

Key words: Youth and Adults Education, Physics Teaching, Imaginary of future teachers

Introdução e Justificativa:

Ao longo da história do Brasil, é possível identificar discussões e ações em torno do processo de diminuição dos índices de analfabetismo de jovens e adultos, mas pouco se fala sobre a continuidade da escolarização destes sujeitos que deveriam seguir pelo ensino fundamental e médio para concluir a educação básica. Dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo. A porcentagem para as pessoas que não concluíram o ensino médio é de 14,65%, para a mesma faixa etária. Tais dados indicam milhões de pessoas sem acesso ao direito de educação básica.

Muitos governos vêm justificando a pouca oferta de classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela baixa procura desta modalidade. Contudo, Haddad (2002) aponta para a importância de uma postura ativa e indutora do Poder Público diante da baixa procura pela modalidade. O autor cita que estudos realizados na América Latina, nesta modalidade de ensino, apontam a oferta de serviços como modeladora da demanda, diferentemente do ensino infantil e para adolescentes, em que o consenso social sobre a necessidade da oferta na educação é mais consolidada. Sendo assim, é urgente e necessário que se ofereça espaços de ensino público estáveis e de qualidade para jovens e adultos que, por diversos motivos, não cursaram ou deixaram de frequentar o sistema formal de ensino básico.

O questionamento sobre a qualidade da educação oferecida para jovens e adultos levanta discussões sobre as especificidades que a modalidade exige, tais como metodologias e currículo próprios, respeito ao tempo de aprendizagem e aos saberes construídos pelos educandos e, principalmente, profissionais qualificados para atender este perfil. De acordo com o Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), cabe às instituições formadoras “o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA” (BRASIL, 2000, p.28). No entanto, apesar desta questão não ser propriamente nova, ainda são raros os cursos de formação de professores que consideram a realidade da EJA nas reflexões propostas, também são poucas as investigações acadêmicas que abordam esta temática.

Esta situação também é visível no campo do Ensino das Ciências; são raras as pesquisas desenvolvidas com estudantes jovens e adultos e seus professores, mesmo estas poucas investigações, não problematizam a natureza, as especificidades e as questões discutidas no campo da EJA (VILANOVA; MARTINS, 2008). Dessa forma, neste trabalho, buscamos chamar a atenção para esta temática, apresentando resultados de uma pesquisa desenvolvida com futuros professores de Física em situação de estágio supervisionado realizado em classes de jovens e adultos.

A Pesquisa:

Os sujeitos dessa pesquisa foram graduandos que cursavam o último ano de Licenciatura em Física de uma universidade pública. Estes futuros professores foram solicitados a realizar parte do estágio curricular de regência em classes de EJA e planejarem atividades de ensino de Física adequadas à realidade destas classes, a partir de seus saberes acumulados durante o curso de licenciatura. A investigação ocorreu em três momentos nos quais foram coletados relatos dos licenciandos sobre suas impressões da EJA e o ensino de Física nesta modalidade, conforme a seguinte descrição:

Primeiro momento: no início do ano letivo foi aplicado a esses licenciandos um questionário cujas questões envolviam temas relevantes sobre a elaboração de uma proposta didática para o ensino em classes de EJA, tais como os critérios utilizados pelo professor na seleção de conteúdos de física, a metodologia de ensino, tipos de abordagens em sala de aula, o perfil dos alunos que frequentam a EJA e a importância do ensino de Física para sujeitos jovens e adultos.

Segundo momento: Após a observação do ensino em diferentes classes de jovens e adultos, em atividades de estágio nas unidades escolares da região, e de terem entrevistado docentes responsáveis por estas classes, realizamos uma entrevista tipo grupo focal. Nessa entrevista os licenciandos relataram fatos e situações que lhes chamaram a atenção durante esse período de estágio de observação nessas classes, bem como sobre as falas dos docentes entrevistados.

Terceiro momento: nesta fase foram analisados os discursos dos licenciandos em situação de estágio de regência em salas de aula da EJA. Através da fala dos licenciandos foi possível descrever aspectos de seus imaginários que foram se modificando, em função da prática que estava sendo vivenciada.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Para Lüdke e André (1986) este tipo de abordagem deve enfatizar a complexidade natural das situações e evidenciar a inter-relação dos sujeitos envolvidos. As autoras também afirmam que o objeto estudado deve ser tratado como único, sendo considerado uma representação singular de uma realidade multidimensional e historicamente situada.

O objetivo deste trabalho é relatar a análise efetuada quando procuramos compreender os imaginários dos licenciandos sobre o ensino de jovens e adultos nas diferentes etapas dessa investigação. Os dados coletados na primeira etapa, através dos questionários respondidos e as transcrições de seus relatos na segunda e terceira etapas foram analisados utilizando-se noções de Análise de Discurso (AD) empregadas por Orlandi (1999), que desenvolve no Brasil estudos sobre AD na linha francesa, tendo Michel Pêcheux como referência.

Análise de Discurso e o conceito de imaginário:

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa tem Pêcheux como principal referência e tem princípios centrais como a relação do discurso com o contexto histórico-social e a relação estabelecida com a exterioridade, ou seja, com as condições em que foi produzido (ORLANDI, 1999).

Na análise dos dados a ser apresentada, nos apoiamos principalmente no conceito de imaginário que nos permite afirmar que não são os sujeitos físicos nem os lugares em que se inscrevem na sociedade que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. Ou seja, as posições assumidas ou atribuídas é o que produzem significados em relação ao contexto histórico e aos discursos que já foram ditos. Assim, as formações imaginárias podem ser entendidas como as relações existentes entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso (ORLANDI, 2001). Isto implica que, quando falamos com pessoas diferentes em situações diferentes, assumimos outras posições e assim, produzimos discursos diferentes (ORLANDI, 2001).

Para Orlandi (1999) os conceitos trabalhados pela Análise do Discurso nos permitem atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos e explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos; o que nos possibilita compreender melhor o que está sendo dito (ORLANDI, 1999).

Dessa forma, partimos do pressuposto que a imagem que os futuros professores possuem sobre os sujeitos da EJA, a configuração desta modalidade e a importância do ensino de Física para os jovens e adultos condicionará seus posicionamentos em sala de aula. De acordo com Arroyo (2006, p.23), “se [os jovens e adultos] são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas”.

Resultados e Discussão:

Ao realizarmos uma leitura das falas dos licenciandos nos diferentes momentos da investigação foi possível observar mudanças nos imaginários dos sujeitos participantes sobre a EJA e o ensino de Física nestas classes. A seguir, são dados exemplos de algumas dessas falas e da análise realizada.

Primeiro momento:

Nesta etapa, quando os licenciandos ainda não haviam tido contato com a EJA, pareceu não estar claro para eles como seria o funcionamento e as especificidades desta modalidade, mesmo sendo um possível futuro campo de trabalho para estes sujeitos. Fato que pode ser exemplificado nas seguintes falas:

Sim, já ouvi a expressão; ambas, EJA/Ensino Supletivo, mas não tenho pleno conhecimento de sua estrutura... (L₉)¹

Não sei muito sobre o EJA, mas imagino que as salas têm poucos alunos, e o ensino de física [é] muito superficial. (L₁₄)

Estes discursos confirmam a ausência de discussões sobre a EJA no curso de licenciatura, indicando que o imaginário dos sujeitos a respeito da modalidade pouco se relaciona com os conhecimentos adquiridos no contexto do curso de formação inicial.

No último discurso (L₁₄) foi possível verificar um aspecto negativo, de superficialidade, atribuído ao ensino na EJA. De acordo com Arroyo (2006), os próprios professores que atuam nesta modalidade afirmam que existe preconceito neste campo de trabalho que vem sendo considerado como de "segunda linha". Ao longo de sua história, a EJA acabou sendo atrelada a uma concepção de ensino superficial e de má qualidade; tal ideia parece também permear os discursos dos licenciandos analisados.

Também foi possível notar que a concepção de ensino de má qualidade estava vinculada ao fato que esses cursos possuem carga horária bastante reduzida, se comparada ao chamado “ensino regular”. A ideia de EJA como curso reduzido, condensado ou de curta duração foi a principal característica que os licenciandos atribuem para a modalidade, como podemos exemplificar nas falas abaixo:

As aulas são bem mais resumidas que dos alunos do ensino fundamental e médio, pois exigem menos tempo de aula para completar o EJA. (L₂)

... o que eu sei é que é um modo de ensino com professores que passam uma matéria resumida em um curto espaço de tempo. (L₈)

¹ Número indicado aleatoriamente de acordo com cada licenciando.

Segundo momento:

Neste segundo momento, os futuros professores já haviam observado classes de EJA durante um semestre. Através de suas falas, os licenciandos demonstraram terem reconhecido algumas especificidades das classes de EJA. Uma delas se refere à diversidade e o conflito de gerações que vem ocorrendo nas classes de EJA, que recebe desde sujeitos adolescentes até os que pertencem à terceira idade:

... com isso você vê uma cultura assim sabe diferente da idade das pessoas, tinha um menino de 20 anos e uma senhora de 60, sabe? (L₁)

Esta fala remete a pesquisas nesta área que apontam para a necessidade de se reconhecer e respeitar as diferentes identidades, saberes e histórias dos estudantes jovens e adultos (por ex. DI PIERRO, 2010).

Contudo, admitir que exista um conflito de gerações nas turmas de EJA, não implica em saber lidar com este aspecto. Os sujeitos admitiram que teriam dificuldade em conciliar as tensões existentes entre os sujeitos de diferentes faixas etárias:

Porque a dificuldade que tem nessa defasagem de idade é que às vezes você pega uma pessoa mais jovem, às vezes ele está só longe dos estudos há uns dois, três anos. E você pega uma pessoa bem mais velha, faz 20 anos que ela não tem contato com nenhuma disciplina, então eles não recordam de quase nada. (L₂)

Quanto ao ensino de Física nessas classes, os futuros professores destacaram a dificuldade dos alunos em utilizar ferramentas matemáticas e de compreender conceitos básicos da Física.

Foi engraçado; um dia, a professora deu, assim, um exercício super simples de calorimetria, né? Ela colocou um exemplo na lousa, pediu um exercício pra eles fazerem em sala, igualzinho; só mudou os números, sabe? Só ia mudar a conta; o resto, era tudo igual.... tudo, tudo.... mas, igualzinho.... Eles não conseguiam fazer; eles não entendiam, não sabiam por onde começar... (L₁)

[Os estudantes] *não conseguem passar dividindo ou multiplicar. Ele [o professor da EJA] só escrevia assim: a corrente, entre parênteses, “i”... mas, na hora que eles iam escrever,... “ah, mas o que é a corrente?”. Estava escrito já; até colocava a representação... mas, na hora de passar [o exercício] eles não...[eles] travam. (L₂)*

E ele também tentava trabalhar com uma matematização mais simples, né? Só multiplicação e divisão, passa dividindo... (L₂)

As falas acima mostram que os licenciandos avaliam as dificuldades dos alunos da EJA a partir de sua própria ótica ou posição (lugar do sujeito no discurso), esquecendo-se de considerar e problematizar as histórias de vida e as trajetórias escolares destes sujeitos, possivelmente marcadas por evasões, reprovas, defasagens e outros problemas que acarretaram dificuldades para que estes jovens e adultos se adéquem às formalidades escolares. Será que, para aqueles alunos, conceitos de calorimetria podem ser considerados “*super simples*”, conforme afirma L₁? É preciso tomar cuidado não corrermos o risco de estarmos desconsiderando as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, tendo em vista suas trajetórias.

Analisando a primeira fala de L₂ transcrita acima, o licenciando mostra não compreender a dificuldade dos alunos frente ao conceito de corrente elétrica. Todavia, a expressão “corrente (i)” é uma notação que pertence ao discurso científico e também uma formalidade escolar. Assim, dependendo da forma em que o conceito de corrente elétrica é abordado, ele pode estar pouco relacionado com a linguagem (e contexto) dos alunos, acarretando em maiores

dificuldades para os estudantes.

Terceiro momento:

Este último momento, trata-se da análise das aulas de regência. Foram 4 horas-aula, em uma unidade pública de ensino, que possui apenas classes de EJA, de ensino fundamental e médio. Destacamos destas aulas a intenção que permeou a metodologia de ensino que os licenciandos procuraram privilegiar: a aproximação dos conteúdos de Física com o cotidiano dos alunos. Esta preocupação pode ser fruto do uso dos materiais do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física), que privilegia este enfoque, em disciplinas anteriormente cursadas pelos licenciandos desta amostra. As atividades propostas pelo GREF são pautadas em situações e elementos do cotidiano, amplamente acessíveis para a maioria dos alunos. Percebe-se que este discurso foi incorporado na formação desses futuros professores. Os licenciandos tomaram como referência para suas aulas o material do GREF e buscaram, por exemplo, envolver situações do cotidiano dos alunos para abordar o conceito de calor (ex. a função de um cobertor, o funcionamento da geladeira, o de um motor de carro etc.). A questão de relacionar os conteúdos de Física com situações do dia-a-dia dos alunos foi um elemento central na fala dos licenciandos e permeou as discussões ao longo das aulas.

Os trechos abaixo exemplificam essa tentativa de relacionar o ensino ao cotidiano dos alunos:

E motor do carro tem calor? Qual é a relação do calor?(L₁)

A geladeira tem calor. Tudo está funcionando com o calor; então, o calor ele está mais presente no nosso cotidiano do que a gente imagina. (L₁)

Contudo, apesar dos futuros professores terem tido a intenção de relacionar os conteúdos de Física com o cotidiano dos alunos, sendo esta uma característica fundamental ao pensarmos no contexto da EJA, os licenciandos acabaram cometendo um equívoco, já apontado por Fracalanza, Amaral e Gouveia (1987). Trata-se da ideia de pautar-se em um “cotidiano padronizado” e “estereotipado”, ou seja, um cotidiano geral, que não necessariamente vincula-se com as histórias de vidas específicas daqueles alunos jovens e adultos.

Por fim, apresentamos a fala de um dos licenciandos, ocorrida em momento de conversa informal com a pesquisadora, na qual ele elogia a regência realizada na EJA, mas diz ter ficado incomodado pelo fato dos alunos terem respondido corretamente às perguntas realizadas pelos licenciandos:

[...] os alunos já sabiam tudo, preparamos a aula para alguém que não tivesse noção. (L₃)

Observamos que os licenciandos haviam preparado suas aulas, por recomendação da docente responsável pela disciplina naquela unidade escolar, de forma simples, procurando privilegiar a introdução aos conceitos de Física. O fato dos alunos jovens e adultos terem respondido corretamente às questões formuladas pelos licenciandos e, portanto, terem entendido os conceitos, contribuiu para que os licenciandos superassem a ideia de que, devido às dificuldades dos alunos com ferramentas matemáticas, não seria possível aprofundar as discussões no ensino dos conceitos de física.

Considerações Finais:

Observamos que, ao longo desse estudo, foi possível notar uma evolução nos imaginários dos licenciandos sobre o ensino de Física nesta modalidade. Este fato pode ser atribuído à forma com que as disciplinas de Estágios Supervisionados foram organizadas e conduzidas na universidade. Pois propiciaram que os alunos estagiassem antes nas unidades escolares, a fim

de reconhecer a realidade de salas de aula da EJA; em seguida planejassem suas intervenções a partir dessa realidade e, apenas numa terceira etapa, atuassem na forma de regência, em situações reais de sala de aula, com o apoio dos docentes das unidades escolares onde os estágios foram conduzidos. Essa organização oportunizou também que a pesquisa fosse planejada nos três momentos citados acima, fato que consideramos importante para as constatações que o estudo permitiu. Ou seja, no primeiro momento da pesquisa observar que os futuros professores possuíam pouco conhecimento, ou conhecimento de senso comum, sobre a EJA, apesar de ser um possível futuro campo de atuação, uma vez que definiram esta modalidade como cursos de curta duração e de baixa qualidade de ensino. No segundo momento, após observarem classes de EJA, os licenciandos já conseguiram reconhecer algumas características desta modalidade, como a diversidade de alunos nessas classes, que abrange sujeitos jovens, adultos e até idosos, cada um desses com interesses e dificuldades específicos. A observação dessas dificuldades levou os licenciandos, em um terceiro momento, a planejar suas aulas, por exemplo, tentando relacionar os conteúdos de Física com o cotidiano dos alunos. Mesmo que alguns equívocos tivessem sido cometidos, é importante ressaltar a tentativa dos futuros professores em buscar desenvolver aulas que atendessem algumas características e especificidades desses grupos que compõem a diversidade de alunos em salas da EJA.

Os discursos dos licenciandos ao longo da tomada de dados desta pesquisa, também mostra que o estágio de regência, incluindo situações de ensino reais em salas da EJA, contribuiu para modificar o imaginário desses futuros professores que, via de regra, concebia o ensino na EJA como de má qualidade, no qual os estudantes fossem limitados para a aprendizagem da Física, ou seja, supostamente sem capacidade para aprender conceitos triviais desta ciência. As mudanças ocorridas nos imaginários dos futuros professores podem contribuir para que, no futuro, quando em suas práticas profissionais, desenvolvam uma prática de ensino que se aproxime das necessidades e interesses dos alunos da EJA.

Destacamos ainda que a realização do estágio supervisionado em classes de EJA permitiu aos futuros professores conhecerem e refletirem sobre uma realidade educacional até então não discutida nesse curso de licenciatura. As reflexões ocorridas neste período oportunizaram aos licenciandos rever e/ou ampliar seus imaginários sobre o perfil do aluno que terão na escola de nível médio: não apenas o aluno regular, ou padrão, que frequenta o ensino médio de acordo com sua faixa etária, mas também outras realidades, como a EJA.

Dessa forma, o estudo mostra a importância de se incluir, já na formação inicial de professores, e particularmente de Física, reflexões sobre o ensino na EJA. De acordo com Soares (2006, p.16), a constituição de um quadro docente com formação específica para atuar junto a um público específico “contribuirá para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que foram precocemente excluídas das ações de escolarização”.

Referências

ARROYO, B. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010:**

educação e deslocamento. Rio de Janeiro: IBGE; 2012.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **XV ENDIPE** - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. . Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRACALANZA, H; AMARAL, I. A. do; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1987.

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

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 4ª. ed., Campinas: Pontes Editores, 1999, 100p.

_____. **Discurso e Leitura**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PECHÊUX, M. **O Discurso**. Estrutura ou acontecimento. 4ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. [**Anais...**]. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2012.

VILANOVA, R; MARTINS, I. Educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v.14, n. 2, 2008.