

Imaginário de Licenciandos em Física sobre a Educação de Jovens e Adultos

Imaginary of future physics teachers about the Youth and Adults Education

Andréa Cristina Souza de Jesus¹; Roberto Nardi²

¹(UNESP/ Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência/ Apoio: CAPES); ²(UNESP/ Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência Apoio: CNPq)

1andreacristina@hotmail.com; 2nardi@fc.unesp.br

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as especificidades consideradas por licenciandos em Física na preparação e na prática de aulas para a EJA. Para isto, estamos acompanhando uma turma de alunos de um curso de licenciatura durante a disciplina "Estágio Supervisionado". A proposta é que alguns grupos preparem uma sequência didática considerando o perfil, necessidades e interesses dos alunos. A primeira etapa foi investigar – através de questionários - o imaginário dos licenciandos sobre a EJA. O estudo mostra que, apesar dos licenciandos conhecerem a denominação “EJA”, pouco sabem sobre a estrutura e o funcionamento desta modalidade. Os efeitos de sentido presentes em seus discursos indicam que suas idéias embasam-se no senso comum, mostrando deficiências na formação inicial em relação a essa questão. Eles definem a modalidade principalmente como cursos rápidos, de curta duração ou condensados, características que, se alteradas, poderiam levar à melhora no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Física, formação inicial de professores, imaginário.

Abstract

This research aims to investigate the performance of future physics teachers in the preparation and teaching for Adults Education. For that, we are analyzing their performance in the discipline "Supervised Teaching Practice". The proposal is that the groups prepare didactic sequences taking into account the profile, needs and interests of adult students. The first step was to investigate - through the use of questionnaires - the future teachers' imaginaries about adults' education. The study indicates that, despite the future teachers know the term “Adults Education”, they know little about the structures and function of this teaching modality. Their discourse sense effects show that their ideas are based on the common sense, showing deficiencies in their initial formation. They define the modality mainly as rapid, short term or condensed courses, characteristics that, if changed, could lead to the improvement in the students learning process.

Key words: Adult Education, Physics Teaching, teachers' initial education, imaginary.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada àqueles sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada apropriada (BRASIL, 1996). Segundo Arroyo (2006a) podemos entender o campo da EJA como uma área que, apesar de possuir uma longa história no país, ainda não está consolidada. As tentativas de configurar especificidades para este campo têm sido uma das principais características da EJA, que tem sido vista como uma educação marcada por “indefinições, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais” (ARROYO, 2006a, p. 20).

As indefinições nesta modalidade de ensino podem ser vistas em diferentes aspectos, tais como: pouco investimento por parte do governo, políticas públicas insuficientes, escassez de materiais produzidos especialmente para a modalidade, falta de um currículo que atenda as necessidades da área e, principalmente, falta de preparação do professor para atuar nestas classes. De acordo com Arroyo (2006a), muitos professores não possuem especialidade para atuar em classes de jovens e adultos e o que se tem visto nesses cursos é a improvisação e sentimentos de boa vontade. Para Lopes (2009) existe uma forte ideia que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos.

Diversas pesquisas têm apontado a necessidade de uma formação específica do professor que atua na EJA. No entanto, estas pesquisas estão bastante voltadas para o professor de alfabetização e dos anos iniciais do ensino fundamental. São poucos os trabalhos que discutem a questão do professor de ensino médio que atua em classes de EJA. Segundo Di Pierro (2006) já existe um mínimo de experiências e estudos que investiguem a atuação do pedagogo em classes de EJA, mas o mesmo não ocorre para as demais licenciaturas.

Ao realizarmos uma busca por pesquisas que investigam o ensino de Física em classes de EJA, encontramos poucos trabalhos sobre esta temática. Além disso, os trabalhos indicavam a necessidade de um maior aprofundamento nesta discussão (JESUS et al., 2010). Estes apontamentos concordam com Vilanova e Martins (2008), ao afirmarem que o número de pesquisas referentes ao ensino de ciências para jovens e adultos ainda é muito escasso na literatura da área de Ensino de Ciências, além das discussões possuírem um caráter bastante incipiente; especialmente os trabalhos voltados para o ensino de Física (LOPES, 2009).

De acordo com dados obtidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo das 3655 escolas estaduais que oferecem o ensino médio no estado, cerca de 36% dessas instituições oferecem a modalidade EJA presencial no ensino médio (EJA/EM). Dessa forma, podemos concluir que nem todo professor de ensino médio irá atuar em classes de EJA. No entanto, partimos do pressuposto que as discussões sobre as especificidades existentes nas classes de jovens e adultos na formação do professor poderá contribuir para uma formação mais integral destes futuros docentes (RIBEIRO, 1999), já que promove reflexões sobre questões relevantes para outras modalidades de ensino como, por exemplo, a importância de escolher uma metodologia que leve em consideração o perfil dos alunos.

A partir de resultados de uma pesquisa realizada com egressos do curso de Pedagogia com habilitação em EJA Soares (2006) aponta que mesmo quando os egressos não atuaram nessa modalidade de ensino, eles admitem que sua formação possibilitou uma ampla visão da educação. Assim, para o autor, a reflexão do futuro professor sobre o campo da EJA proporcionou uma potencialização em sua formação profissional.

Segundo Ribeiro (1999) a falta de formação específica dos professores que atuam na

EJA, pode resultar, mesmo que intuitivamente, na utilização de uma transposição inadequada, realizada a partir do modelo de escola voltado para crianças e adolescentes, desconsiderando os interesses e as habilidades específicas dos sujeitos jovens e adultos, e corroborando com representações que infantilizam os jovens e adultos e que podem povoar tanto o imaginário dos educadores quanto dos educandos. Nesse sentido, a autora propõe que seja constituído um corpo de saberes práticos e teóricos, a partir da história trilhada pela área da EJA no país e das pesquisas já realizadas, e que tais saberes possam contribuir para a formação de professores.

Em seu artigo, Ribeiro (1999) realiza uma discussão sobre três ideias-força identificadas por Joia et al. (1999) que buscam impulsionar as tentativas de construção de uma identidade para a área e conseqüentemente auxiliar na formação de professores que nela atuam. A primeira ideia consiste em reconhecer que a EJA se destina a membros de classes populares. Segundo Arroyo (2006a, p.29) "Desde que EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência". Assim, o campo da EJA sempre esteve vinculado à práticas políticas e à movimentos de grupos populares.

A segunda ideia está relacionada às necessidades e interesses de aprendizagem dos jovens e adultos. Ribeiro (1999) nos chama a atenção sobre a necessidade de trabalhar a contextualização e a aplicabilidade no universo cotidiano destes sujeitos. Para a autora, abordar saberes e competências relacionadas aos contextos vivenciados pelos jovens e adultos pode contribuir para o avanço da capacidade crítica, criativa e autônoma.

Por fim, a terceira ideia-força considera a especificidade do modo de aprender dos jovens e adultos. O desafio seria adequar os conteúdos escolares aos conhecimentos e concepções que os sujeitos trazem de suas experiências. De acordo com a autora é preciso "desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional" (RIBEIRO, 1999, p.195).

O ensino de Física, por sua vez, tem sido historicamente abordado de maneira descontextualizada, com ênfase na memorização, dificultando sua compreensão por parte dos estudantes. Desta forma é possível admitir que, tanto o campo da EJA, quanto a área de Ensino de Física possuem características específicas, e ao pensarmos na conjunção destas áreas, as especificidades se somarão, sendo necessário que alguns cuidados sejam tomados pelos professores de Física ao atuarem nestas classes.

Diante destas considerações, a seguinte questão é considerada norteadora neste processo de investigação: *Que sentidos os licenciandos atribuem para o ensino de Física nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?*

Visando responder esta questão a pesquisa tem como objetivo investigar as especificidades consideradas por futuros professores de Física na preparação e na prática pedagógica de aulas para classes de EJA.

A Pesquisa

Esta pesquisa encontra-se em andamento e vem sendo desenvolvida com 17 licenciandos, de faixa etária entre 21 e 29 anos, de um curso de licenciatura em Física de uma universidade pública paulista. Os futuros professores ingressaram no curso no ano de 2008 e a previsão de conclusão é em 2011. A investigação tem ocorrido durante a disciplina "Estágio Supervisionado III" onde são preparadas atividades de ensino a serem aplicadas no estágio de regência que deverá ocorrer no semestre seguinte. A proposta é que alguns grupos de licenciandos preparem sequências didáticas levando em conta o perfil, necessidades e

interesses dos alunos jovens e adultos.

A primeira etapa da pesquisa foi investigar o imaginário dos licenciandos a respeito dos cursos de EJA, para isto foram elaborados dois questionários, que foram aplicados no primeiro dia de aula. O primeiro questionário, que denominamos “Questionário Exploratório”, buscou levantar o perfil dos licenciandos e questioná-los sobre temas relacionados à EJA. O objetivo principal foi investigar o imaginário deles sobre alguns temas relevantes ao pensarmos numa proposta didática que atenda às especificidades da EJA, tais como: os critérios utilizados pelo futuro professor para selecionar o conteúdo, a abordagem em sala de aula, suas considerações sobre o perfil dos alunos e sua opinião sobre a questão da evasão escolar. A ideia também era verificar se, em algum momento, os licenciandos trariam em seus discursos considerações importantes para a modalidade EJA ou mesmo se mencionariam a área em suas respostas.

Já o segundo questionário abordou de forma direta a opinião dos sujeitos da pesquisa a respeito da EJA, questionando se os licenciandos conheciam esta modalidade, se em algum momento no curso de licenciatura este tema foi abordado, a importância da existência dessa modalidade e as possíveis diferenças que possam existir entre o ensino de Física em classes regulares das classes de EJA.

Neste trabalho será apresentada a análise das respostas dos licenciandos para a seguinte questão pertencente ao segundo questionário: *Você já havia ouvido a expressão EJA? E em Ensino Supletivo? Se sim, em que situação tomou conhecimento? Escreva o que você sabe sobre a EJA. Se não, como você imagina que são as classes e as aulas de Física na EJA?*. A partir das respostas dadas buscamos investigar o imaginário dos licenciandos sobre a modalidade verificando possíveis aproximações com os estudos da área.

Para a análise das respostas optamos por utilizar a Análise de Discurso (AD) de linha francesa conforme as breves considerações a seguir.

Análise de Discurso: breves considerações

Para realizar a interpretação dos discursos dos sujeitos investigados neste estudo procuramos usar princípios e procedimentos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, de acordo com Orlandi (1999). Segundo a autora, a fala, em si, não consiste em um discurso, para isto é preciso que ela seja problematizada, ou seja, questionada sobre os fatores que a produziram, sobre os possíveis sentidos que a mesma causou para os sujeitos envolvidos e como tais sentidos foram constituídos. Logo, entendemos discurso como “um conjunto de idéias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2006, p.120).

Orlandi (1999) afirma que cabe ao analista criar um dispositivo analítico para saber como um discurso produz sentido, quais são as condições de produção, estabelecer regularidades presentes e o funcionamento das possíveis interpretações. A autora também afirma que o pesquisador constrói seu dispositivo de análise optando por trabalhar certos conceitos que deverão orientar a compreensão do discurso. Neste trabalho decidiu-se pautar a análise considerando os seguintes conceitos que serão explicitados em seguida: condições de produção de um discurso, formação imaginária e formação discursiva.

De acordo com Orlandi (1999) é preciso compreender as condições de produção de um discurso que podem ser analisadas em dois momentos: em um primeiro momento, trata-se de analisar o contexto imediato em que o discurso foi proferido; no caso dos sujeitos dessa

pesquisa, o contexto imediato está relacionado ao momento e o ambiente da sala de aula em que responderam o questionário. Já no segundo momento, refere-se às condições de produção em seu sentido amplo, que pode ser entendido pelo contexto sócio-histórico vivenciado pelos sujeitos e as ideologias correntes nesse contexto.

Ao analisar as condições de produção de um discurso há três fatores importantes que devem ser considerados: o primeiro é a relação de sentidos que todo discurso estabelece com outros discursos já produzidos, imaginados ou possíveis de serem ditos; o segundo refere-se à antecipação, que é a capacidade do sujeito que fala se colocar no lugar de seu ouvinte para pensar quais os efeitos de suas palavras em quem lhe ouve - essa antecipação influenciará na escolha do sujeito em seu modo de falar. E, por fim, temos a relação de forças que constitui um discurso, que é o lugar de onde fala o sujeito; falar a partir de lugares diferentes, portanto, produz discursos diferentes. Segundo o exemplo de Orlandi (1999, p.39) “se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”.

Segundo Orlandi (1999) estes três fatores contribuem na formação de imagens dos sujeitos e do objeto do discurso e irão guiar a constituição do discurso. Para a autora, o mecanismo imaginário “produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (ORLANDI, 1999, p.40). A AD deve permitir atravessar o imaginário formado que condiciona os sujeitos, e explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos, o que nos permite compreender melhor o que está sendo dito. Concordamos com Silva, Sorpreso e Almeida (2009) ao afirmarem que dentro da perspectiva da AD o imaginário dos sujeitos pode influenciar seus posicionamentos perante a realidade vivenciada, interpretada e na qual irão atuar.

Por fim, para compreender o processo de produção dos sentidos de um discurso e sua relação com a ideologia, é preciso remeter esse discurso a sua formação discursiva. Cardoso (2003) define a formação discursiva como sendo um operador de coesão semântica do discurso que, por sua vez, é formado por um conjunto de enunciados. Dessa forma, entendemos que a formação discursiva determina o que pode ou não ser dito em um discurso de acordo com as posições ideológicas formuladas numa determinada época e espaço social.

Resultados e Discussão

A partir das respostas dos licenciandos foi possível notar que, apesar de todos admitirem ter ouvido a expressão EJA ou Ensino Supletivo, a ideia de como funcionam os cursos de EJA parece não estar claro no imaginário dos futuros docentes. 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 como são as classes de física na EJA; não consigo ter uma ideia formada sobre isso.[L₁₁]

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

1 As transcrições dos discursos dos licenciandos foram enumeradas em ordem alfabética de acordo com seus nomes.

relaciona com os conhecimentos adquiridos no contexto do curso de formação inicial.

No último discurso (L₁₄) foi possível verificar um aspecto negativo atribuído à EJA. De acordo com Arroyo (2006a) 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 atrelado a uma concepção de ensino superficial e de má qualidade, tal aspecto parece permear grande parte dos discursos dos licenciandos:

Penso que as aulas sejam, como dito, condensadas ou seja, menor quantidade e qualidade dos conteúdos, oferecendo apenas o “básico” à compreensão dos conteúdos. [L₉]

Imagino uma pobreza no que se refere à educação, pois encurtam anos, ainda mais na física, na qual são direcionadas poucas horas aulas, perde-se muito conteúdo. Não consigo imaginar os critérios para exclusão de determinado tópico. [L₇]

Destacamos a partir da fala acima a dificuldade manifestada por L₇ em selecionar os conteúdos programáticos a serem abordados em sala de aula diante da carga horária da modalidade. Esta discussão é bastante pertinente para a área tentada em vista que alguns autores apontam a excessiva influência que o vestibular provoca na ação do professor ao realizar a seleção de conteúdos (ROSA; ROSA, 2005; SOUZA; FREITAS, 2001). Atualmente a preocupação com o vestibular tem se mostrado bastante presente na formação discursiva dos docentes, no entanto, além da ênfase no vestibular direcionar para um ensino memorístico e descontextualizado, o ingresso no ensino superior nem sempre faz parte dos objetivos dos sujeitos que frequentam os cursos de EJA. Daí a importância de haver uma relação bastante dialógica entre educandos e educador, pois facilita a este último a elaboração de uma ação pedagógica que considere as reais aspirações, necessidades e dificuldades dos primeiros. Freire (1987), autor de grande influência nas pesquisas sobre educação de adultos, propõe que a escolha dos conteúdos a serem abordados em sala de aula se realize junto dos educandos, a partir das reflexões sobre situações por eles vivenciadas. Caso contrário, haveria um desrespeito pela visão do mundo particular de cada sujeito, como uma espécie de “invasão cultural” (FREIRE, 1987, p.49).

Ainda sobre os discursos acima, pode-se notar que a concepção de ensino de má qualidade parece estar vinculada ao fato que esses cursos possuem carga horária bastante reduzida se comparada ao chamado ensino regular. Expressões como “menor quantidade”, “encurtam anos” e “poucas horas aulas” indicam uma posição discursiva aliada a uma perspectiva ideológica pautada numa maior quantidade de aulas como solução para que haja maior aprendizagem dos alunos. A ideia de EJA como curso reduzido, condensado ou de curta duração parece ser 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]

[A EJA] oferece um curso de nível fundamental ou médio com metade do tempo do curso convencional. [L₄]

... 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]

O² EJA são aulas para adultos e se não estou enganada eles fazem dois anos em um, a cada seis meses eles concluem um ano, desta forma se formam mais rápido. [L₁₅]

2 Muitas pessoas se confundem e vinculam o termo EJA à expressão “Ensino de Jovens e Adultos”.

Foi possível identificar também a concepção de EJA como uma forma de facilitar a conclusão do ensino básico sem que haja uma preocupação com a qualidade desses cursos. Para Arroyo (2006b) a ideologia presente no próprio sistema educacional em nosso país não entende a educação como direito, mas como mercadoria, uma vez que propõe a escolarização apenas como forma de inclusão no mercado de trabalho. Este aspecto ideológico parece estar presente nos discursos dos licenciandos:

O EJA é uma fábrica de diplomas (certificados) que o governo inventou. [L₁₆]

É um curso muito fraco que cria a ilusão de formar pessoas alfabetizadas. [L₁₄]

Na segunda fala pode-se encontrar uma ideia de EJA ligada ao processo de alfabetização. Conforme citado anteriormente, grande parte das pesquisas e estudos sobre educação para jovens e adultos estão voltados para o processo de alfabetização e para os primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma, as pesquisas que investigam a EJA no âmbito do ensino médio podem ser consideradas recentes.

Também foi possível identificar, em algumas falas, que os licenciandos entendem que na EJA deva haver uma metodologia própria, como sugerem os seguintes discursos:

Creio que as abordagens também sejam diferenciadas em vista da idade dos alunos. [L₉]

Imagino que as aulas terem mais conceitos do que contas e quando elas aparecem devem ser as mais simples. [L₁₇]

... até onde sei eles estudam mais voltadas para o dia a dia das pessoas (o que seria mais interessante para pessoas mais velhas). [L₁₅]

Os discursos acima apontam para um ensino de Física desvinculado da abordagem com ênfase na ferramenta matemática (L₁₇), além de sugerirem que a modalidade deva utilizar abordagens que tragam elementos do cotidiano para serem relacionados com o conteúdo escolar (L₁₅). A utilização de abordagens conceituais e que se relacionem com o cotidiano dos jovens e adultos é bastante sugerida para o contexto da EJA, uma vez que as trajetórias escolares dos sujeitos, em geral, são marcadas pela exclusão e abandono escolar, podendo haver dificuldades dos educandos na adequação aos formalismos que o ensino escolar exige.

Esta preocupação pode ser fruto dos movimentos de ensino de Física iniciados no país na década de 70, com o surgimento de grupos de pesquisa na área. O Grupo de Reelaboração do Ensino de Física – GREF, por exemplo, tem uma proposta de Ensino de Física bastante divulgada no país, e que busca oferecer “condições de acesso a uma compreensão conceitual e formal consistente” (GREF, 2002 p.19). As atividades propostas pelo grupo são pautadas em situações e elementos do cotidiano, amplamente acessíveis para a maioria dos alunos. Dessa forma, podemos entender que este discurso já vem sendo incorporado nos cursos de formação de professores.

Sobre esta questão, nos chamou a atenção o discurso de um licenciando que declarou que a mãe frequentou esta modalidade, mas que ela não viu vantagem em concluir o ensino médio, tendo em vista que já estava empregada. O sujeito afirma não ter aprovado a escolha da mãe, mas também faz uma crítica bastante pertinente à EJA. De acordo com o licenciando:

As aulas no geral eram péssimas, os conteúdos eram passados como fosse uma sala de aulas de alunos jovens e descansados, não havia uma metodologia diferenciada. [L₃] [grifos do autor]

A crítica realizada pelo licenciando vai ao encontro do que as pesquisas em EJA sugerem para as classes de jovens e adultos: a adequação da abordagem em sala de aula de acordo com as características dos alunos e da realidade vivenciada por eles. As discussões que

buscam definir as especificidades do campo da EJA estão pautadas na importância de se considerar o perfil dos educandos, suas necessidades de aprendizagem, os diversos contextos vivenciados e os saberes que neles se construíram. Além da necessidade de respeitar e compreender os alunos da EJA como sujeitos trabalhadores. Hickmann (1992), a partir de seu trabalho com alunos-trabalhadores que cursavam o ensino regular noturno de uma escola pública, afirma que na ótica dos próprios alunos a escola está estruturada e organizada para receber apenas aqueles que dispõem de tempo para cumprir suas determinações pré-estabelecidas, excluindo assim os alunos-trabalhadores.

Por fim, destacamos certa confusão na fala de alguns licenciandos sobre os termos supletivo e EJA, como destacamos nas falas abaixo:

EJA seria um supletivo...[L₄]

Sim, já ouvi falar de EJA e Supletivo, mas não sei se existe muita diferença entre ambos [L₆]

O termo “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) foi adotado oficialmente no país a partir da promulgação da LDB de 1996. A ideia foi promover não só uma mudança na denominação da modalidade, mas principalmente desvincular os cursos de ensino supletivo de uma concepção compensatória, assistencialista e de aligeiramento. A EJA vem sendo pautada principalmente no reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos de direitos, em especial, o direito à educação (ARROYO, 2006a).

Considerações Finais

A partir da análise realizada foi possível apontar alguns aspectos comuns nos imaginários dos licenciandos. Primeiramente destacamos que, apesar dos licenciandos conhecerem a denominação “EJA”, pouco sabem sobre a estrutura e o funcionamento desta modalidade de ensino. Dessa forma, os efeitos de sentido presentes nos discursos dos licenciandos a respeito da EJA parecem estar mais relacionados ao senso comum, mostrando deficiências na formação inicial em relação a essa questão.

Destacamos ainda o fator “tempo” como principal característica presente no imaginário dos licenciandos sobre a EJA, ou seja, eles definem a modalidade principalmente como cursos rápidos, de curta duração ou condensados. Esta característica indica uma perspectiva ideológica pautada numa ideia que, se há mais horas aulas de ensino, então haverá uma melhora no processo de aprendizagem dos alunos.

Outra questão bastante relevante é o aspecto negativo que muitos licenciandos atribuíram à EJA, relacionando esta modalidade com um ensino superficial e de baixa qualidade. Este aspecto do imaginário desses futuros professores pode estar relacionado à história vivenciada por esta modalidade de ensino no país, a qual ocupou um lugar marginalizado em relação aos investimentos e às políticas públicas governamentais, resultando, muitas vezes em uma oferta precária de educação.

A presença de discursos que se referem a um ensino de Física pautado em abordagens conceituais e que se relacionem com o cotidiano, pode estar relacionada à incorporação de resultados das pesquisas em ensino nos cursos de licenciaturas.

Nas próximas etapas da pesquisa buscaremos investigar se estes imaginários irão influenciar o posicionamento dos licenciandos ao ministrarem sequências didáticas para uma classe de EJA. Pretendemos também investigar possíveis mudanças no imaginário desses futuros professores ao realizarem a disciplina de estágio supervisionado em classes de jovens e adultos e, caso isso ocorra, que elementos poderão contribuir para tais mudanças.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares et al (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2006a.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006b.
- BRASIL. *Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- CARDOSO, S. H. B; *Discurso e ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes. Petrópolis – RJ, 2006.
- DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRAF - Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. *Física 3: Eletromagnetismo*. 5ª. ed., São Paulo: EDUSP, 2002.
- HICKMANN, R. I. *Estudar e/ou trabalhar: ser aluno-trabalhador e possível?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.. Porto Alegre, 155 p. 1992.
- JESUS, A. C. S. de; MARQUES, A. F.; ZANATA, E. M. Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. In: *1º Congresso de Educação de Jovens e Adultos*, Marília, 2010.
- LOPES, G. *Leituras em aulas de Física na Educação de Jovens e Adultos*. Campinas: UNICAMP, 2009. 176 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- OCDE. *Education at a Glance 2010*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2011.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 4ª. ed., Campinas: Pontes Editores, 1999, 100p.
- RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.
- ROSA, C. W.; ROSA, A. B. Ensino de Física: objetivos e imposições no ensino médio. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, v.4, n.1, 2005.
- SILVA, L. L. da; SORPRESO, T. P.; ALMEIDA, M. J. P. M. de. Imaginário de Alunos de Licenciatura em Física Sobre Algumas Questões Relativas ao Ensino dessa Disciplina. In: *4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias*, vol. 4, pp.249-255, Bogotá, 2009.
- SOARES, L. *O educador de jovens e adultos em formação*. Caxambu, MG: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>, acesso em: 20 de mai. 2011.

SOUZA, M. L. de; FREITAS, D. Os conteúdos selecionados pelos professores de Biologia para a construção do currículo escolar. In: *24ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu - MG, 2001.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em Ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Revista Ciência e Educação*. Bauru, 2008, vol.14, n.2, p.331-346.