

## IMAGINÁRIOS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO NESTA MODALIDADE

Andréa Cristina Souza de Jesus\*

Roberto Nardi\*\*

**RESUMO:** Relatamos aqui resultados de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo foi investigar imaginários de um grupo de licenciandos em física sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino nessa modalidade. Como apoio teórico-metodológico, utilizamos aportes da Análise de Discurso, conforme publicações de Eni Orlandi. A análise ocorreu a partir das respostas dadas pelos licenciandos a quatro questões abertas sobre a EJA. Os resultados revelam que os imaginários dos licenciandos relacionam-se pouco com seus saberes construídos na formação inicial e são decorrentes de suas vivências em diversas condições de produção, evidenciando aspectos como a preocupação com a carga horária reduzida da modalidade, o vínculo da EJA somente ao processo de alfabetização e a necessidade de simplificar os conteúdos de física.

**Palavras-chave:** Ensino de Física. Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores. Imaginário.

### LOS IMAGINARIOS DE LICENCIANDOS EN FÍSICA SOBRE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA ENSEÑANZA EN ESTA MODALIDAD

**RESUMEN:** Relatamos aquí resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue investigar imaginarios de un grupo de licenciandos en física acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y la enseñanza en esta modalidad. Como apoyo teórico-metodológico, utilizamos aportes de Análisis del Discurso, conforme publicaciones de Eni Orlandi. El análisis ocurrió a partir de respuestas de los licenciandos a cuatro cuestiones abiertas acerca de la EJA. Los resultados revelan que los imaginarios de los licenciandos se poco relacionan con sus saberes construidos en la formación inicial y derivan de sus vivencias en diversas condiciones de producción, evidenciando aspectos como la preocupación con carga horaria reducida de la modalidad, el vínculo de la EJA solamente al proceso de alfabetización y la necesidad de simplificar los contenidos de la física.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Física. Educación de Jóvenes y Adultos. Formación inicial de profesores. Imaginario.

\*Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: andreacsj@fc.unesp.br

\*\*Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil. Professor Adjunto, Livre Docente. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Departamento de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: nardi@fc.unesp.br

**PHYSICS STUDENT'S IMAGINARY ABOUT YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THIS MODALITY'S TEACHING**

**ABSTRACT:** We report here a qualitative study's outcomes whose goal was to investigate a future physics teachers group's imaginary about Youth and Adult Education (EJA) and this modality's teaching. As theoretical and methodological support, we used contributions of Discourse Analysis, mainly those by Eni Orlandi. The analysis was based on responses given by the individuals to four open questions about EJA. The results revealed that the future teachers' imaginaries relate very little to their initial training's knowledge, and derive from their experiences in different production conditions; resulting in aspects such as concern with reduced workload, EJA's bond only to the literacy process and the need to simplify physics content.

**Keywords:** Physics Teaching. Youth and Adult Education. Initial teacher education. Imaginary.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa possibilitar o acesso e a continuidade da escolarização de sujeitos que, por diversos motivos, não ingressaram ou não permaneceram no sistema formal de educação básica. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014 revelam que 43,7% da população brasileira, com 25 anos ou mais, nunca frequentaram a escola ou não concluíram o Ensino Fundamental. A porcentagem de pessoas que não concluiu o ensino médio é 13,7% para a mesma faixa etária (BRASIL, 2015). Tais dados indicam haver cerca de 115 milhões de pessoas que não concluíram a educação básica, entre alunos e demandantes potenciais da EJA, justificando a necessidade de ampla oferta dessa modalidade em nosso país.

A promoção de melhorias na qualidade da educação oferecida para jovens e adultos levanta discussões sobre as especificidades que essa modalidade exige, tais como metodologias e currículo próprios, respeito ao tempo de aprendizagem e aos saberes dos educandos e, principalmente, profissionais qualificados para atender esse perfil discente. O Parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirma que cabem 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). Contudo, apesar de as ações educativas para jovens e adultos ocorrerem no Brasil, de forma sistemática, desde a década de 1940, ainda são raros os cursos de formação inicial de professores que incluem discussões sobre a EJA em seus currículos.

Se as discussões a respeito da EJA, de modo geral, requerem mais atenção e visibilidade, essa necessidade mostra-se maior quando falamos em ensino de ciências nessa modalidade. São poucas as pesquisas que abordam esse tema (SOUZA; LINHARES, 2013; VILANOVA; MARTINS, 2008), mesmo a EJA sendo um possível campo de atuação para os professores. O levantamento de Kussuda (2012), realizado com 40 egressos de um curso de Licenciatura em Física de uma universidade pública do estado de São Paulo, constatou que 17 deles (42,5%) atuaram em classes de jovens e adultos.

A atuação em sala de aula, contudo, pode ser afetada pelas representações educacionais dos professores – também denominadas de “crenças”, “concepções de docência”, “pensamento docente espontâneo” ou, na perspectiva discursiva que aqui adotamos, de “imaginário” – que vêm sendo objeto de pesquisas da área de ensino de ciências (BEJARANO; CARVALHO, 2003; LAMBACH; MARQUES, 2009; LIMA; MACHADO, 2011; LOPES; SILVA JUNIOR, 2014; SILVA; SORPRESO; ALMEIDA, 2009).

Compreender as crenças ou estrutura de crenças dos professores ou dos futuros professores pode se constituir como uma agenda possível de pesquisa educacional na medida em que crenças podem influenciar percepções e julgamentos das pessoas, que por sua vez podem afetar comportamentos dos professores em sala de aula. (BEJARANO; CARVALHO, 2003, p. 257-258)

As representações educacionais dos professores se originam, principalmente, em suas vivências como alunos da educação básica; elas não são abandonadas e modificam-se pouco, mesmo após o período de formação inicial (BEJARANO; CARVALHO, 2003; TARDIF, 2002), o que justifica a importância de investigá-las.

Diante dessas considerações, este artigo relata resultados parciais de uma pesquisa que visou investigar imaginários de licenciandos em física sobre a EJA e o ensino nessa modalidade. A partir dos resultados obtidos, buscou-se apontar regularidades nos discursos dos licenciandos e questões pertinentes de serem consideradas em futuras pesquisas sobre o tema, ou mesmo na formação inicial de professores de física.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O termo “Educação de Jovens e Adultos” foi adotado oficialmente no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9.394/96, a LDB. Anteriormente a essa lei, os cursos destinados a jovens e adultos que não concluíram sua formação básica eram chamados de “supletivos”. A intenção dessa mudança foi promover não apenas uma alteração na denominação da modalidade, mas principalmente desvincular os cursos supletivos de uma concepção compensatória, assistencialista e de aligeiramento. Dessa forma, de acordo com a legislação atual, a principal finalidade da EJA deixou de ser o suprimento de carências de escolarização e passou a ser a garantia de direitos dos cidadãos (ARROYO, 2006a).

Apesar de, nas últimas décadas, terem ocorrido esforços de alguns governos na busca pela consolidação do espaço da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas educacionais, essa modalidade continua marcada por “indefinições, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais” em sua trajetória (ARROYO, 2006a, p. 20). As indefinições mencionadas podem ser vistas em diferentes aspectos, por exemplo, em relação aos materiais didáticos. Ainda são poucos os livros produzidos especialmente para a EJA, e os que existem são, em muitos casos, recortes e simplificações de textos didáticos utilizados no ensino regular, prevalecendo a ideia de que o resumo dos conteúdos os torna mais acessíveis para o aluno (LOPES, 2009). Além disso, grande parte das proposições metodológicas utilizadas na EJA ainda está pautada em estudos sobre o processo de cognição de crianças, evidenciando lacunas de investigações sobre o ensino e o aprendizado próprios dos sujeitos jovens, adultos e idosos (LOPES, 2009; SILVA, 2006).

A falta de especificidades também ocorre em relação à formação de professores que atuam nesse campo; muitos não possuem especialidade e lecionam para jovens e adultos na base do senso comum, da improvisação e do sentimento de boa vontade (ARROYO, 2006a). Para Lopes (2009), existe uma forte ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos, sem a necessidade de uma preparação específica.

De acordo com Moura (2006), os currículos das licenciaturas, em geral, não sinalizam a inclusão de disciplinas que discutam a EJA. Para a autora, ainda ocorre

um “silêncio” em torno desta temática nas disciplinas de formação pedagógica docente, não sendo possível que os futuros professores reflitam e se apropriem de fundamentos teóricos e práticos envolvidos no ensino para jovens e adultos.

Em relação aos aspectos que podem ser considerados específicos na educação para jovens e adultos, concordamos com Piconez (2002) que não há necessidade de apresentar um único método específico devido à “riqueza de heterogeneidade cultural e social dos alunos e também da natureza epistemológica de cada tipo de conteúdo” (PICONEZ, 2002, p. 103). Segundo a autora, o mais importante é que haja um conjunto de atitudes e opções que possam auxiliar na organização do trabalho pedagógico com os educandos e que as dimensões socioculturais, cognitivas e afetivas dos sujeitos sejam respeitadas durante o processo de educação escolar. Para isso, é fundamental que se leve em conta o perfil, a história de vida e os saberes dos alunos jovens e adultos na construção de currículos, na formação de professores e até mesmo na configuração das escolas. É importante destacar que “desde que EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares.” (ARROYO, 2006a, p.29).

Quanto ao ensino de física, os mesmos problemas que, em geral, acontecem no Ensino Médio regular, como o ensino descontextualizado, com ênfase na matemática e na memorização, podem ser estendidos para as classes de jovens e adultos, porém com os seguintes agravantes:

1) carência de material apropriado para o ensino de Física na EJA; 2) infantilização dos jovens e adultos em atividades de ensino e nos poucos textos de materiais didáticos destinados a essa modalidade de educação; 3) grande resistência em relação aos conteúdos das disciplinas tidas como exatas. Nesse caso, o sentimento que aflora a priori é de temor ou incapacidade (Torres, 2006, p.17); 4) medo do fracasso escolar decorrente da baixa autoestima dos alunos. (LOPES, 2009, p. 47)

Além disso, os alunos da EJA sofreram descontinuidades ao longo de seus processos de escolarização e possuem conhecimentos prévios, construídos a partir de suas vivências cotidianas, fatores que também podem dificultar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

## ANÁLISE DE DISCURSO: APOIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na análise de dados deste estudo, foram utilizadas noções da Análise de Discurso (AD) em uma perspectiva francesa, da qual Eni Orlandi (1999) tem sido a principal precursora no Brasil. A autora define discurso como o efeito de sentidos entre locutores, tendo em vista que a ocorrência de um discurso não se trata apenas da transmissão linear de uma informação.

O processo de produção de sentidos fica mais evidente quando se remete o discurso a uma *formação discursiva*, definida por Orlandi (1999, p. 43) como “o que pode e deve ser dito” diante de determinada conjuntura sócio-histórica e ideológica. Assim, as formações discursivas podem ser vistas como configurações específicas

dos discursos (ORLANDI, 1999), que aqui serão chamadas de regularidades.

Na perspectiva da AD é preciso problematizar o que se diz, e isso pode ser feito em relação a dois aspectos: i) quanto ao *interdiscurso*, retomando o que já foi dito antes, em outro lugar, numa outra situação, e que causou um efeito de sentido para o sujeito, mas que já foi esquecido por ele; ii) quanto às *condições de produção*, que abrangem os seguintes elementos:

[...] o contexto histórico-social de formulação do texto, os interlocutores (autor e a quem ele se dirige), os lugares (posições) em que eles (os interlocutores) se situam e em que são vistos, **e as imagens que fazem de si próprios e dos outros, bem como do objeto da fala – o referente** (ALMEIDA, 2004, p. 33, grifo nosso).

Destacamos a questão das imagens por ser um conceito central na proposta deste artigo. O *imaginário* estabelece no discurso relações entre as situações concretas e as representações dessas situações, assumidas ou atribuídas pelos interlocutores. O dispositivo teórico-metodológico da AD permite uma aproximação dos imaginários que condicionam os sujeitos e explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos, possibilitando compreender melhor o que está sendo dito (ORLANDI, 1999).

Sendo assim, a importância da noção de imaginário, especificamente para este estudo, está na relação entre a imagem atribuída pelos licenciandos à EJA e seus posicionamentos como futuros docentes. Concordamos com Arroyo (2006b, p. 23) que “se [os educandos da EJA] 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”, ou seja, o ensino praticado depende da concepção que se tenha dos alunos jovens e adultos da EJA. Olhar para esses estudantes como sujeitos de direitos implica prepará-los para a participação crítica em diversas esferas da sociedade; ação diferente de quando se prioriza o “encaixe” deles no mercado de trabalho, sem que haja problematizações de como o trabalho está organizado em nossa sociedade.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado (JESUS, 2012) de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A natureza complexa e dinâmica dos fenômenos investigados envolve ações, saberes e produções humanas que não podem ser explicadas de forma isolada.

A etapa inicial da pesquisa constituiu-se na aplicação de um questionário para um grupo de 17 alunos do curso de Licenciatura em Física, de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

A escolha da amostra ocorreu em função dos licenciandos estarem iniciando a disciplina “Estágio Supervisionado III”<sup>1</sup>, cuja ementa previa a elaboração de um plano de ensino que deveria, posteriormente, ser desenvolvido

em sala de aula. Dessa forma, os pesquisadores e a professora formadora da turma propuseram, aos que tivessem interesse e disponibilidade, que o estágio de regência fosse realizado em classes de jovens e adultos, havendo, assim, condições de levantar seus imaginários sobre esse tema e confrontá-los, posteriormente, com suas reflexões em torno de suas próprias práticas de ensino.

O uso do questionário nos pareceu pertinente para atender aos objetivos deste estudo, uma vez que esse instrumento permite conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos sujeitos (GIL, 2008). Foram realizadas questões do tipo abertas, enunciadas conforme o quadro abaixo:

#### Quadro 1 – Questionário<sup>2</sup>

1. Você já ouviu falar em *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?
2. Por que você acha que existem cursos de EJA?
3. Você acha que há diferença(s) em ensinar Física no ensino regular e na EJA? Explique sua resposta.
4. Como você elaboraria o conteúdo programático a ser desenvolvido em uma classe de EJA ao longo de um semestre escolar?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na folha do questionário havia um cabeçalho através do qual foi possível obter a seguinte caracterização geral dos 17 licenciandos que responderam às questões: a faixa etária variava de 21 a 29 anos; seis deles já possuíam alguma experiência no magistério, seja através de atuação em cursos preparatórios para o vestibular ou como professores substitutos em escolas públicas e particulares; e apenas quatro graduandos afirmaram que desejariam trabalhar, ou continuar trabalhando, como professor.

Ao final da coleta de dados, realizaram-se a transcrição, a leitura e a seleção de recortes das respostas dos licenciandos que pudessem atender ao objetivo proposto neste artigo. Esses recortes foram agrupados, conforme as regularidades dos sentidos que identificamos nos discursos dos sujeitos, e analisados de acordo com as noções de AD explanadas no tópico anterior, que são as *condições de produção*, *interdiscurso*, *formação discursiva*, além do próprio entendimento do que seja *imaginário*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de todos os licenciandos admitirem ter ouvido a expressão EJA, ou Ensino Supletivo, a ideia de como a modalidade se organiza parece não estar clara para os futuros docentes, fato que pode ser exemplificado nas seguintes respostas:

*Sim, já ouvi a expressão; ambas, EJA/Ensino Supletivo, mas não tenho pleno conhecimento de sua estrutura... [L<sub>9</sub>]<sup>3</sup>*

*[...] não sei como são as classes de física na EJA; não consigo ter uma ideia formada sobre isso. [L<sub>11</sub>]*

*Não sei muito sobre o<sup>4</sup> EJA, mas imagino que as salas têm poucos alunos, e o ensino de física [é] muito superficial. [L<sub>14</sub>]*

Os sujeitos foram unânimes ao afirmarem que em nenhum momento do curso de licenciatura houve discussões sobre a EJA, resultando em pouco conhecimento de como a modalidade está organizada e quais são suas características.

Em consulta ao projeto pedagógico do curso em questão (UNESP, 2007) foi possível notar algumas menções à possibilidade de o aluno egresso atuar em diferentes “instâncias sociais”.

**O licenciado em Física deve dedicar-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais**, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. (UNESP, 2007, p. 26, grifo nosso)

[O curso de Licenciatura em Física deve propiciar a formação de um profissional que] desenvolva um ensino de Física que integre o saber da área de conhecimento específico e o saber pedagógico capaz de tornar o saber de Física acessível aos alunos, **articulando-o à realidade e às necessidades da população estudantil**. (UNESP, 2007, p. 27, grifo nosso)

Camargo (2007) e Cortela (2011) acompanharam o processo de elaboração e implantação desse projeto pedagógico, ambos afirmaram a necessidade de contratação de novos docentes pesquisadores na área de ensino de Física/Ciências para atuarem nas disciplinas integradoras<sup>5</sup>, como as Metodologias e Práticas de Ensino, que eram ministradas por professores substitutos ou bolsistas com período de contratação de um semestre. Tal situação implica dificuldades de organizar um trabalho docente coletivo que possa atender à proposta de formação do projeto pedagógico, sendo o preparo de futuros professores de física para lecionar em diferentes contextos, inclusive na EJA, um ponto ainda a ser atingido. Dessa forma, o silêncio em torno de discussões sobre o ensino em classes de jovens e adultos pode estar relacionado às condições de produção do referido curso de licenciatura.

Ao responderem à segunda questão, fica evidente que alguns licenciandos trazem à memória, frente ao termo EJA ou Ensino Supletivo, apenas o processo de alfabetização de adultos, ou seja, o ensino de leitura e escrita, esquecendo-se de que a modalidade também oferece continuidade do processo de escolarização para pessoas que já são alfabetizadas, mas que pretendem concluir a educação básica.

*Para que o país cresça nos índices de alfabetização... [L<sub>10</sub>]*

*Para diminuir o índice de analfabetos no país. [L<sub>12</sub>]*

*Para tentar diminuir o índice de analfabetos. [L<sub>13</sub>]*

*Porque existem pessoas que não foram alfabetizadas na idade correta... [L<sub>14</sub>]*

Uma consequência dessa situação é a possibilidade desses sujeitos, futuros professores de física, não situarem a EJA como possível local de atuação profissional, já que ela seria um espaço em que ocorrem somente processos de alfabetização.

Pensando em termos de condições de produção, o discurso que associa EJA à alfabetização é fruto de uma extensa trajetória histórica de combate ao analfabetismo no Brasil (ROMANELLI, 2010). Apesar de a taxa de analfabetismo ter diminuído nos últimos anos, ainda há cerca de 13,2 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no país, representando 8,3% da população; em relação ao analfabetismo, funcional a taxa é de 17,6% (BRASIL, 2015). O analfabetismo é um grave problema educacional, sendo assunto recorrente em espaços sociais, como a mídia e em campanhas políticas, o que contribui para que ele esteja presente no imaginário social, inclusive dos sujeitos desta pesquisa.

Alguns licenciandos relataram que tomaram conhecimento do que seria a EJA, ou Ensino Supletivo, de maneira casual, seja nas escolas onde estudaram, e que ofereciam a modalidade ou porque conheciam alguém, entre familiares, amigos ou conhecidos, que havia cursado ou estava cursando a EJA. Para esses casos, é possível afirmar que os imaginários dos futuros professores estão relacionados ao que Tardif (2002) denomina *fontes pré-profissionais*, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores ocorridas anteriormente ao início da formação inicial. Dependendo das condições de produção dessas experiências, elas podem tanto favorecer o reconhecimento da necessidade de considerar as características específicas da EJA no ensino de física como fortalecer estereótipos que compreendem a modalidade como um espaço que pouco viabiliza a aprendizagem. Essas duas situações podem ser exemplificadas a partir das seguintes respostas dos sujeitos:

*Minha prima é professora da EJA de português, diz que o ensino é caótico visto que os alunos não acompanham os conteúdos passados. [L<sub>11</sub>]*

*Tomei um conhecimento melhor sobre o EJA, pois minha mãe se interessou e concluiu o EM [ensino médio]. Ela parou no segundo ano por decisão própria, não via vantagem em terminar o EM sendo que já trabalhava, péssima escolha. 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. [L<sub>3</sub>] (grifos do sujeito)*

Em ambos os casos os imaginários dos sujeitos relacionam-se com experiências pessoais, não vivenciadas diretamente por eles, mas relatadas por pessoas de seu convívio. A resposta de L<sub>11</sub> nos dá indicativos das dificuldades de professores em geral diante do perfil dos alunos jovens e adultos, pois é mencionado o caso de uma professora de português. Os dois participantes atribuem à modalidade aspectos negativos, situando a EJA no lugar do ensino de baixa qualidade, através das expressões “as aulas no geral eram péssimas” e “ensino caótico”. Contudo, é possível encontrar justificativas diferentes para atribuírem esse caráter negativo à modalidade. L<sub>11</sub> utiliza uma expressão de causa, “visto que”, para explicar o motivo de o ensino na EJA ser “caótico”; e a conclusão de sua fala nos remete a um discurso de culpabilização dos educandos, já que “os alunos não acompanham os conteúdos”, se referindo às dificuldades enfrentadas pelos jovens e adultos frente à aprendizagem dos conteúdos escolares. Já a resposta do licenciando L<sub>3</sub> chama a atenção para a falta de uma “metodologia diferenciada”, ou seja, que atenda às especificidades dos alunos que não são jovens, mas adultos, e trabalhadores, sendo o cansaço um fator a ser ponderado. A crítica, realizada por L<sub>3</sub>, vai ao encontro do que Arroyo (2006a, 2006b) sugere para as classes de jovens e adultos: o estabelecimento de formas de organizações escolares menos rígidas e que se aproximem das condições de vida dos educandos.

Os aspectos negativos atribuídos à EJA, observados em alguns dos trechos transcritos acima, retomam um discurso de desvalorização dessa modalidade que, ao longo de sua história, foi pouco considerada pelas políticas públicas educacionais, recebendo poucos investimentos financeiros. Além disso, de acordo com Arroyo (2006a), os próprios professores que atuam em classes de jovens e adultos afirmam que existe preconceito neste campo de trabalho, que é considerado de “segunda linha”, com um ensino de má qualidade. Esse aspecto negativo, seja pelo perfil do público atendido ou pela forma em que a modalidade está organizada, parece permear o imaginário dos licenciandos, conforme os trechos destacados abaixo:

*Penso que as aulas sejam, como dito, condensadas, ou seja, menor quantidade e qualidade dos conteúdos, oferecendo apenas o “básico” à compreensão dos conteúdos. [L<sub>9</sub>]*

*Imagino uma pobreza no que se refere à educação, pois encurtam os anos, ainda mais na física, na qual são direcionadas poucas horas aulas, perde-se muito conteúdo. [L<sub>7</sub>]*

*[...] imagino que as salas [de EJA] têm poucos alunos, e o ensino de física muito superficial. [L<sub>14</sub>]*

*Geralmente o pessoal adulto é mais cabeça dura. [L<sub>16</sub>]*

O termo “cabeça dura”, empregado por L<sub>16</sub>, é popularmente utilizado para se referir às pessoas que possuem dificuldades de aprendizagem e revela um olhar preconceituoso para os sujeitos da EJA, pois o licenciando, além de utilizar um termo pejorativo, não se importou em esclarecer fatores que, no seu entender, contribuam para que “o pessoal adulto” seja “cabeça dura”, produzindo o sentido de que as dificuldades dos alunos frente aos conteúdos são intrínsecas a esse perfil de estudante. Raboni e Almeida (2004), ao investigar formas de conciliar trabalho

e ensino de física, afirmam que existe uma representação, de professores e alunos, que deprecia as capacidades e possibilidades dos alunos trabalhadores. Sem querer negar que realmente haja dificuldades frente à aprendizagem no contexto formal da escola, é preciso ressaltar que elas ocorrem devido a diversos fatores como longos períodos de afastamento da escola, o cansaço e a falta de tempo para se dedicar mais aos estudos, tendo em vista a situação de aluno trabalhador, ou às responsabilidades familiares de grande parte dos estudantes da EJA. Alguns desses fatores parecem estar presentes nos imaginários de alguns licenciandos:

*O ritmo do aluno EJA é muito menor, mas não por falta de vontade, mas sim pela dificuldade, mas a gratificação em ensiná-los é muito melhor. [L<sub>3</sub>]*

*[...] o aluno está voltando para sala de aula depois de um tempo sem estudar, o tempo é bem menor, por isso eles associam menos os conteúdos. [L<sub>11</sub>]*

*No EJA estamos lidando com pessoas que já são casados (as), tem família, trabalham, ou seja, deve-se trabalhar de outra maneira, talvez com menos exigência. [L<sub>12</sub>]*

L<sub>3</sub> ressalta que o “ritmo do aluno” pode não estar relacionado à “falta de vontade”; L<sub>11</sub> cita que a pouca “associação dos conteúdos” pelos alunos tem a ver com o tempo que eles ficaram sem estudar e a menor carga horária da EJA; já L<sub>12</sub> refere-se às preocupações dos estudantes com outros âmbitos de vivência que não seja o escolar, como o trabalho e a família. Em conjunto, essas respostas indicam um discurso de maior atenção às características específicas dos sujeitos da EJA, suas trajetórias e contextos de vida, o que consideramos ser um primeiro passo para o enfrentamento dessas dificuldades na sala de aula. Cabe ressaltar que não há apenas inconvenientes na conciliação de trabalho e estudo, pois as situações rotineiras impostas pelo trabalho exigem, muitas vezes, o desenvolvimento de habilidades que podem ser retomadas no processo de ensino. Na literatura é possível encontrar trabalhos que discutem e propõem a relação entre o ensino de física e os saberes adquiridos no trabalho, por exemplo, Dal Moro (2012), Krummenauer (2009) e Raboni e Almeida (2004).

As dificuldades dos alunos da EJA devem ser reconhecidas e respeitadas, sem que isso signifique trabalhar os conteúdos de uma forma superficial, com “menos exigência”, conforme disse L<sub>12</sub> no fragmento transcrito acima. Nesta fala, mesmo que não dito explicitamente, o sentido remete a um aluno “cabeça-dura”, que aprende até certo ponto e, por isso, deve ser menos cobrado em termos de aprendizagem. Outros sujeitos também sugeriram uma abordagem “mais simples” para o trabalho na EJA:

*Elaboraria da forma simples de ser passada como o uso de recursos tecnológicos (TV, software, experimentos) mostrando os conceitos. [L<sub>8</sub>]*

*Para o EJA elaboraria um conteúdo mais simples, o que seria o básico, trazendo alguns experimentos para demonstração. [L<sub>11</sub>]*

*Eu abordaria da forma mais simplista possível, para que assim o conteúdo se torne interessante. [L<sub>12</sub>]*

*Simplificaria ao máximo, pois acho que aprofundar a matéria acabaria sendo inútil. [L<sub>13</sub>]*

Mudanças curriculares, na linguagem e na forma de organização das classes de jovens e adultos são necessárias e defendidas por diversos pesquisadores da EJA (ARROYO, 2006a; DI PIERRO, 2010; RIBEIRO, 1999), mas essas mudanças não podem ser traduzidas como resumos de materiais didáticos elaborados inicialmente para o ensino médio regular. De acordo com Lopes (2009, p. 7), “as simplificações feitas com o objetivo de facilitar o aprendizado acabam despojando de significado o conteúdo trabalhado no ensino médio”, dificultando a compreensão e diminuindo as possibilidades de discussões sobre os conceitos trabalhados. Além disso, o discurso de simplificação, caracterizado pelo “mínimo” de conteúdos, está relacionado à concepção do “pouco para quem é pouco”, ou seja, o acesso ao saber acadêmico é “inútil”, retomando o termo utilizado por L<sub>13</sub>, na luta contra a estrutura natural na vida do aluno pobre.

Retomando agora os trechos já transcritos acima, de L<sub>9</sub> e L<sub>7</sub>, é possível observar expressões como “menor quantidade”, “aulas condensadas”, “encurtam os anos” e “poucas horas aulas”, que trazem indícios de que a menor carga horária da EJA, se comparada à modalidade regular, seja a principal característica e preocupação presente no imaginário dos licenciandos, como também fica exemplificado pelas afirmações 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. [L<sub>2</sub>]*

*[A EJA] oferece um curso de nível fundamental ou médio com metade do tempo do curso convencional. Eu acredito que o tempo disponível em um curso de EJA é muito limitado, principalmente para disciplinas como a física, que exigem certo tempo para “amadurecer”, ou seja, uma situação já difícil torna-se pior. [L<sub>4</sub>]*

*[...] há menos tempo e maior dificuldade de absorver novos conceitos. [L<sub>7</sub>]*

*[...] o que eu sei é que é um modo de ensino com professores que passam uma matéria resumida em um curto espaço de tempo. [L<sub>8</sub>]*

A menor duração dos cursos de EJA cria um dilema para os professores, pois, ao mesmo tempo em que os alunos jovens e adultos populares têm urgência em concluir sua formação, eles possuem dificuldades de se inserir em um sistema escolar com um funcionamento já estabelecido e pouco flexível – em termos de currículo, carga horária, frequência, avaliações e outros aspectos (ARROYO, 2006a).

Essa preocupação com a menor carga horária da EJA também esteve presente nos resultados obtidos por Lambach e Marques (2009), cuja pesquisa com professores de química que atuam na EJA no estado do Paraná visou investigar elementos caracterizadores dos Estilos de Pensamento desses docentes. Os autores afirmam, com base em leituras de Paulo Freire, que

a diminuição do tempo escolar poderia ser implementada sem prejuízo da qualidade do ensino, ao propor uma metodologia que partisse de uma investigação temática sobre as contradições sociais vivenciadas pelos alunos, para problematizá-las dialogicamente e trabalhadas como conteúdos de ensino. (LAMBACH; MARQUES, 2009, p. 230)

Além da possibilidade de flexibilizar o currículo, também seria importante que houvesse mais reflexões sobre critérios fundamentados que possam ser utilizados na seleção dos conteúdos específicos, além da promoção de projetos interdisciplinares.

Um discurso presente no ensino escolar que ganha força no contexto da EJA é o de valorização e aproveitamento das vivências e do cotidiano dos alunos jovens e adultos. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a modalidade deve envolver e aproveitar as “experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 61). Esse discurso parece estar presente no imaginário dos licenciandos, já que eles apontam o “dia-a-dia”, o “universo”, a “realidade”, uma “linguagem próxima do que [os alunos adultos] vivem”, ou ainda exemplos relacionados ao “que eles convivem em casa e no trabalho” como elementos a serem considerados ao planejarem aulas para a modalidade em questão.

*É preciso proporcionar conhecimento para saber lidar com alguns aspectos do dia-a-dia e também saber como as coisas funcionam, proporcionando uma maior evolução na sua vida com relação ao dia-a-dia. [L<sub>2</sub>]*

*Eu focaria totalmente com o dia-a-dia dos alunos (...). É importante eles aprenderem as ciências naturais que pareça simples, como as estações do ano, termodinâmica para as donas de casa, eletrodinâmica para saber por que o chuveiro gasta tanto. [L<sub>3</sub>]*

*Os adultos devem conhecer o conceito sobre uma abordagem e linguagem próxima do que vivem, os exemplos com o trabalho principalmente serão inevitáveis e bem empregados. [L<sub>6</sub>]*

*... até onde sei eles estudam mais voltados para a realidade das pessoas (o que seria mais interessante para pessoas mais velhas). [L<sub>15</sub>]*

*Ensinar associando com alguma coisa com que eles conheçam do universo deles, do que eles convivem em casa e no trabalho. [L<sub>17</sub>]*

A ideia de considerar o cotidiano dos alunos, apontada pelos futuros professores, retoma discursos já presentes nas diretrizes da EJA e por autores que investigam a modalidade e o ensino de física. Ribeiro (1999), por exemplo, afirma que trabalhar a contextualização e a aplicabilidade no universo cotidiano desses sujeitos é recomendado, não só como fator de motivação, mas também para investigar de que forma os saberes e as competências construídos neste contexto podem contribuir para atender às exigências requeridas nos diversos espaços específicos de vivências.

Por fim, destacamos as seguintes respostas dadas pelos licenciandos para a questão dos motivos de haver cursos de EJA no Brasil.

*Para dar chances às pessoas que sonham em aprender e poder ter uma formação profissional melhor. [L<sub>1</sub>]*

*Para dar oportunidade de educação para as pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio e proporcionando um nível comparável de estudos com um estudante que se formou no colégio. Muitas vezes podem ser olhados de diferentes maneiras para muitas pessoas no mercado de trabalho. [L<sub>2</sub>]*

*Penso que principalmente e primeiramente [a EJA existe] por fatores constitucionais. “Todos tem direito à educação...”, a lei não institui idades e sim faz-se cumprir, ou faz-se corrigir através do EJA. [L<sub>3</sub>]*

*O EJA existe porque há muitas pessoas que não concluíram os cursos de nível fundamental ou médio no período adequado. [L<sub>4</sub>]*

*Para de certa forma oferecer uma oportunidade para as pessoas que não concluíram seus estudos. [L<sub>6</sub>]*

*Porque existem pessoas que não foram alfabetizadas na idade correta e necessitam de formação para serem inseridas no mercado de trabalho. [L<sub>14</sub>]*

*Para dar oportunidade de aprendizado para aqueles que não a tiveram na época certa. [L<sub>16</sub>]*

Apesar da concepção de EJA como um direito ter aparecido na fala L<sub>9</sub>, a maioria das respostas apresenta fragmentos como “dar chances”, “dar oportunidade”, “oferecer uma oportunidade”; que causam um efeito de sentido relacionado à ideia de EJA como uma segunda oportunidade dada pela instituição que a oferece. Esse discurso reduz a EJA ao assistencialismo, pois apaga sua trajetória histórica de lutas, os direitos conquistados e o dever do Estado em oferecer escolaridade básica para todas as pessoas, independentemente da idade.

A preocupação com a formação profissional e o mercado de trabalho também esteve presente na fala dos sujeitos para explicar a retomada dos estudos por alunos jovens e adultos. No entanto, segundo Paro (1998), o discurso de que pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar ou progredir na carreira devido ao baixo nível de escolaridade é uma falácia. Para o autor, a relação entre formação educacional e inserção no mercado de trabalho está ligada à estrutura do sistema econômico vigente em nossa sociedade.

Na verdade, sob o capitalismo, a necessidade de uma boa formação acadêmica sempre se restringiu a um número relativamente pequeno de pessoas, em comparação com a grande maioria que não necessita dessa formação, tendência que só tem feito se radicalizar, com o desenvolvimento tecnológico. (PARO, 1998, p. 10)

De uma forma geral, as falas dos licenciandos retomam a definição que a LDB traz à modalidade: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 13). O reconhecimento de que há “pessoas que sonham em aprender”, “pessoas que não concluíram o ensino fundamental e médio” ou “pessoas que não concluíram seus estudos” é o primeiro passo para compreender suas trajetórias, seus saberes e contextos vivenciados e,

posteriormente, pensar sobre um ensino de física mais adequado aos alunos jovens e adultos.

Algumas respostas, no entanto, se deslocaram em relação ao discurso oficial, produzindo outras explicações para justificar os cursos de EJA. As transcrições abaixo possuem em comum um viés crítico, pois nota-se uma intenção de desvelar outros possíveis motivos, de interesses políticos e econômicos, que justifiquem a modalidade no país.

*Para corrigir um erro que o governo comete todos os anos, ao permitir a evasão escolar. Tapar o Sol com a peneira. [L<sub>3</sub>]*

*Para o governo dizer que insere todos os cidadãos na educação, e aumentar o número de concluintes. [L<sub>7</sub>]*

*Pois há pressão das indústrias para ter trabalhadores mais capacitados (com um diploma) e por isso criaram esse ensino. [L<sub>8</sub>]*

*É um curso muito fraco que cria a ilusão de formar pessoas alfabetizadas. [L<sub>14</sub>]*

*O EJA é uma fábrica de diplomas (certificados) que o governo inventou. [L<sub>16</sub>]*

Olhando para a história da educação do país, é possível compreender melhor as respostas dos licenciandos e os interdiscursos que elas estabelecem com sentidos já instituídos em outros momentos. L<sub>3</sub> menciona a evasão escolar que, apesar de ter apresentado queda nos últimos anos, ainda indica uma porcentagem alta de jovens com idade entre 18 e 24 que abandonaram o Ensino Médio, 21,2% (IBGE, 2010), sinalizando que haveria problemas, “erros”, no ensino regular, e a EJA seria a “correção desses erros”.

L<sub>8</sub>, por sua vez, traz em sua memória um discurso que repercutiu no período da industrialização brasileira, se intensificou nas décadas seguintes e que circula até hoje, principalmente em meio às crises econômicas: trata-se da ideia de considerar o analfabetismo, ou a baixa escolaridade, como a causa do atraso econômico no país, sendo necessário que a escola “capacite” os alunos para o trabalho e atenda às demandas do sistema produtivo. De acordo com Paro (1998), esse discurso contribui para que as pessoas acreditem que sua posição social se deve somente à falta de escolaridade, sem que haja reflexões a respeito das injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista.

Nos discursos de L<sub>7</sub>, L<sub>14</sub> e L<sub>16</sub>, estão presentes termos que, se dispostos da forma como destacamos abaixo, evidenciam críticas a governos interessados somente na melhoria de índices educacionais ou em “fabricar diplomas”, segundo o termo utilizado por L<sub>16</sub>, de maneira desvinculada da qualidade da formação oferecida; índices que, muitas vezes, são utilizados como *slogans* em campanhas eleitorais.

“O governo ‘diz que’ insere todos os cidadãos na educação...  
[O governo] ‘cria a ilusão’ de formar pessoas alfabetizadas.  
[O governo] ‘inventou uma fábrica de diplomas’.”

Nesse sentido, considerando as condições de produção sócio-históricas da EJA e os sentidos possíveis, o termo “diz que” no excerto acima nos remete a uma ideia de diz-que-diz, ou seja, um dito (que no caso trata-se da “inserção de todos os cidadãos na educação”) que possui pouca credibilidade; sentidos semelhantes são produzidos pelos termos “criar a ilusão” e “inventou”.

As duas últimas frases destacadas acima nos remetem ao contexto da década de 1940, quando houve campanhas nacionais de alfabetização de adultos que, apesar de terem contribuído para a diminuição do analfabetismo da população, teve seus resultados contestados, visto que eles eram contabilizados por autodeclaração. Muitas pessoas, por questões políticas e sociais, como o direito ao voto, declaravam-se alfabetizadas, apesar de saberem apenas assinar o próprio nome, situação que acabava interferindo nos reais índices de analfabetismo e mascarando a qualidade do ensino oferecido pelas campanhas (HADDAD; DI PIERRO, 2000; ROMANELLI, 2010).

Os licenciandos cujas falas estão transcritas acima trouxeram à memória discursos referentes à evasão escolar [ $L_3$ ], ao atrelamento da educação a interesses econômicos [ $L_8$ ], à melhoria dos índices educacionais como um fim, ao invés de ser um meio para pensar a real qualidade da formação de jovens e adultos [ $L_7$ ,  $L_{14}$  e  $L_{16}$ ]. Junto desses discursos, está presente uma característica intrínseca à trajetória histórica da EJA no país: sua politização. O envolvimento de movimentos sociais com essa modalidade, tendo Paulo Freire como uma das principais referências para pensar a educação, resultou em uma EJA que “dificilmente será despolitizada porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não respondidas, antes agravadas em nossa sociedade” (ARROYO, 2006a, p. 42).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas no item anterior foram organizadas em torno de blocos de respostas que reuniram discursos com efeitos de sentido semelhantes, chamados aqui de regularidades. O Quadro 2 foi organizado de acordo com o objetivo enunciado no início deste artigo e, nele, foram agrupadas as regularidades constituídas a partir das análises e que podem ser consideradas aspectos dos imaginários dos licenciandos em física sobre a EJA e o ensino de física nessa modalidade.

Os aspectos *fe.g.* listados no Quadro 2, podem parecer contraditórios, em um primeiro momento, mas houve quem descreveu a EJA por seus aspectos negativos e, ao mesmo tempo, apontou o reconhecimento de necessidades específicas para a promoção de melhorias na modalidade. Quando falamos em aspectos negativos da EJA, estamos nos referindo aos discursos que situaram a modalidade em um lugar de baixa qualidade de ensino, onde há pouca aprendizagem, de ensino assistencialista ou simplificador, e de olhar preconceituoso aos educandos. Sem querer negar os diversos problemas enfrentados pela modalidade, que não devem apagar as possibilidades de superação e potencialidades existentes, espera-se que quanto mais se compreenda sobre a EJA e seus sujeitos, menos concepções

negativas possam ser vinculadas a ela. Nesse sentido, outros licenciandos reconheceram características específicas da modalidade, como a necessidades de metodologias próprias, sendo a relação dos conceitos científicos com o cotidiano dos alunos um primeiro pensar sobre esse ponto; e também a atenção ao perfil dos estudantes, quando mencionam o fato de serem trabalhadores, que possuem outras responsabilidades, ou o fato deles terem ficado determinado tempo afastados da escola; são considerações, mesmo que iniciais, a respeito das características socioeconômicas e culturais dos alunos jovens e adultos.

**Quadro 2 – Aspectos dos imaginários dos licenciandos**

<b>Aspectos dos imaginários de licenciandos em física quanto à EJA e ao ensino de física nessa modalidade</b>
a. Conhecem a expressão “EJA”, mas não sabem como essa modalidade se organiza;
b. Relacionam a educação de adultos apenas à alfabetização;
c. Caracterizam a EJA pela sua carga horária reduzida – se comparada ao ensino regular – sendo este um fator preocupante;
d. Sugerem a simplificação dos conteúdos;
e. Preocupam-se em relacionar os conceitos científicos com o cotidiano dos alunos;
f. Vinculam a EJA à uma imagem negativa;
g. Reconhecem especificidades da modalidade;
h. Estabelecem interdiscursos com a legislação, para justificar a necessidade dos cursos de EJA;
i. Destacam interesses políticos e econômicos que possam estar envolvidos na modalidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto às justificativas para haver cursos de EJA no país, houve licenciandos que estabeleceram um interdiscurso com a legislação, afirmando a possibilidade de retomar os estudos, restaurar um direito negado e contribuir para a inserção no mercado de trabalho. Houve também os que apresentaram novos sentidos, se comparados ao discurso oficial, discursos críticos, que buscaram explicitar interesses políticos e econômicos que possam estar envolvidos nas políticas de formação de jovens e adultos.

As análises também nos permitem afirmar que os sentidos atribuídos pelos licenciandos à EJA pouco dialogam com os saberes construídos na formação inicial e que estão relacionados às vivências dos sujeitos em condições de produção diversificadas. Essas condições podem produzir sentidos mais críticos ou não, sentidos que destacam aspectos negativos da modalidade ou que contribuem para o respeito às necessidades próprias da EJA. Isso revela a importância de se discutir essa questão na formação inicial, de maneira que o professor formador estabeleça um diálogo entre os imaginários dos licenciandos e o que Tardif (2002) denomina de *saberes da formação profissional*, que são os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, para que se fortaleça o discurso de atenção às especificidades a serem consideradas no ensino de física em classes de jovens e adultos.

Espera-se que as reflexões propostas neste artigo possam contribuir nos seguintes aspectos da formação inicial: evidenciar a importância de levantar com os licenciandos aspectos de seus imaginários sobre a EJA e o ensino de física nessa modalidade, tomando esses aspectos como ponto de partida para refletir sobre as particularidades da modalidade, indicadas por pesquisadores que investigam a EJA e também pela legislação; fomentar reflexões que busquem reconhecer a modalidade como um possível campo de trabalho para professores de física e que colaborem para uma formação mais integral do futuro docente. Afinal, falar sobre a EJA abre caminhos para discussões de questões relevantes até mesmo para outros contextos educacionais, por exemplo, a ideia de colocar em foco os sujeitos da EJA, seus saberes, histórias e contextos de vida, pode despertar a seguinte questão em sala de aula “para *quem* ensinar física?”. Mesmo no ensino regular, há diferentes contextos a serem considerados: ensino diurno ou noturno, escolas rurais ou urbanas, alunos oriundos de camadas sociais mais ou menos privilegiadas. A relação entre conceitos de física e o cotidiano é a mesma para esses diferentes casos? De que forma as características específicas desses diferentes perfis de alunos têm impacto na escolha e na abordagem dos conteúdos? Outro exemplo refere-se ao olhar político e histórico do processo educacional que o estudo da trajetória e das propostas pedagógicas da EJA proporciona, contribuindo para a formação de professores como intelectuais transformadores, ou seja, como docentes que “combinam a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158).

A apresentação do Quadro 2 não teve a pretensão de esgotar todos os aspectos que possam haver nos imaginários de licenciandos em física sobre a EJA a partir das condições de produção dadas. É provável que haja representações que o instrumento utilizado, o questionário, não tenha sido capaz de revelar. As regularidades apresentadas também podem ser elementos de reflexão de outros pesquisadores interessados na temática e de professores de licenciaturas em física dispostos a estabelecer na sala de aula uma discussão sobre a EJA, seus sujeitos, suas características e sua história, rompendo com o silêncio em torno dessa modalidade na formação inicial de professores de física.

Cabe ressaltar que os dados apresentados e analisados neste artigo são parciais e que, em uma próxima publicação, pretende-se analisar como esses imaginários podem interferir na prática de ensino desses licenciandos, que estarão em situação de estágio supervisionado em classes de jovens e adultos.

## AGRADECIMENTOS

Aos licenciandos de física, que se dispuseram a responder o questionário e aos pareceristas, cujas avaliações contribuíram para melhoria deste artigo.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e ao CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro respectivamente ao primeiro e segundo autor.

## NOTAS

<sup>1</sup> O curso dispõe, em sua estrutura curricular, de quatro disciplinas de estágio, cada uma com seus objetivos. Entre eles estão a observação e análise de aulas de física, preparação de planos de ensino e regência de classes.

<sup>2</sup> O questionário, entre outros instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, foi validado no âmbito do grupo de pesquisa do qual os autores são integrantes, recebendo a apreciação de outros pesquisadores.

<sup>3</sup> Número indicado aleatoriamente de acordo com cada licenciando.

<sup>4</sup> Muitas pessoas, inclusive os sujeitos desta pesquisa, se confundem e vinculam o termo EJA à expressão “Ensino de Jovens e Adultos”, utilizando o artigo masculino “o” para se referir ao termo.

<sup>5</sup> As disciplinas integradoras articulam saberes disciplinares e pedagógicos para formar um conhecimento próprio em relação ao ensino dos conteúdos escolares (CARVALHO; GIL PEREZ, 1998).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. P. M. de. **Discursos da Ciência e da Escola: Ideologia e leituras possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 19-50.
- \_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 17-32.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 257-280, 2003.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da educação nacional. **Legislação**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014 (PNAD 2014)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- CAMARGO, S. **Discursos presentes em um processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física: o legal, o real e o possível**. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.
- CARMO, G. T. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**. 339 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2010.

- CORTELA, B.S.C. **Formação inicial de professores de física**: fatores limitantes e possibilidades de avanços. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- DAL MORO, G. A. **Do trabalho para a escola**: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola. 176 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-43.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 14, p. 108-130, 2000.
- JESUS, A. C. S. **Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo de caso na formação inicial de professores. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.
- KRUMMENAUER, W. L.; **O movimento circular uniforme para alunos da EJA que trabalham no processo de produção do couro**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- KUSSUDA, S. R. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma universidade pública**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2012.
- LAMBACH, M.; MARQUES, C. M. Ensino de Química na educação de jovens e adultos: relação entre estilos de pensamento e formação docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 219-235, 2009.
- LIMA, M. C. A. B.; MACHADO, M. A. D. As representações sociais dos licenciandos de física referentes à inclusão de deficientes visuais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 119-131, 2011.
- LOPES, G. **Leituras em aulas de Física na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.
- LOPES, J. G. S.; SILVA JUNIOR, L. A. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, T. M. M. Os estudos e pesquisas sobre a formação dos professores da/para a Educação de Jovens e Adultos: uma releitura do silêncio, vazios e lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. (org.) **Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: MEC/Secad, Unesco, 2006. p. 159-185.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. 4. ed., Campinas: Pontes Editores, 1999.

- PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. et al. (Org). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.
- PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas: Papirus, 2002.
- RABONI, P. C. A.; ALMEIDA, M. J. P. M. A fabricação de um óculos: resgate das relações sociais, do uso e da produção de conhecimento no trabalho. In: NARDI, R. (Org). **Pesquisas em ensino de física**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 97-103.
- RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, 1999.
- ROMANELLI, O. R. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, J. B. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 203-221.
- SILVA, L.; SORPRESO, T. P.; ALMEIDA, M. J. P. M. Imaginário de alunos de licenciatura em Física sobre algumas questões relativas ao ensino dessa disciplina. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, Bogotá, Colômbia, v. extra, p. 249-255, 2009.
- SOUZA, N. S.; LINHARES, M. P. Ensino de física na educação de jovens e adultos: o que foi publicado em nossas revistas durante a primeira década do século XXI? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SBF, 2013. p. 1-8.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 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, p. 331-346, 2008.
- UNESP. Faculdade de Ciências. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura Plena em Física**. Departamento de Física. Bauru, 2006.

**Recebido:** 28/07/2015

**Aprovado:** 31/08/2016

**Contato:**

*Andréa Cristina Souza de Jesus*

Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Ciências - UNESP – Bauru  
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01  
Bairro Vargem Limpa, Bauru, São Paulo, CEP: 17033-360