

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

LARISSA CARNIEL DA SILVA

**PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA

2019

LARISSA CARNIEL DA SILVA

**PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande, campus de Santo Antônio da Patrulha, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Exatas sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio e coorientação do Prof. Dr. Tobias Espinosa de Oliveira.

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA

2019

LARISSA CARNIEL DA SILVA

PERSPECTIVAS DE LICENCIANDOS EM FÍSICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Exatas da Universidade Federal do Rio Grande, campus de Santo Antônio da Patrulha, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Exatas sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio e coorientação do Prof. Dr. Tobias Espinosa de Oliveira.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio (orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/SAP

Prof. Dr. Tobias Espinosa de Oliveira (coorientador)

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/SAP

Prof.^a Dr.^a Janaína Soares Martins Lapuente

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/SAP

Prof. Dr. Charles dos Santos Guidotti

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/SAP

Prof. Dr. Wilson Leandro Krummenauer

Centro Universitário – UNIFTEC/Novo Hamburgo

SANTO ANTÔNIO DA PATRULHA

2019

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Patrícia Ignácio por toda a orientação dada neste trabalho e nestes quatro anos de curso, tanto como aluna e bolsista em projetos de iniciação científica e de ensino. Agradeço também por sempre acreditar em minha capacidade, fazendo-me evoluir a cada crítica e sugestão dada.

Ao coorientador, Prof. Dr. Tobias Espinosa de Oliveira, por contribuir com este trabalho e pela vivência neste último ano de curso.

Aos meus pais, Silvana e Dagoberto, pelo carinho e apoio.

Ao meu irmão, Henrique, pelas diversas conversas acadêmicas que tivemos e também pela ajuda na transcrição inicial das entrevistas.

Ao meu namorado, Miguel, e sua família por todo o carinho e apoio.

Aos amigos que a FURG me deu: Adriano, Aline e Leslli, por aguentarem todos os meus dramas nesses quatro anos de graduação.

Aos colegas da ênfase de Física.

Aos professores da banca avaliadora do projeto Prof. Dr. Fernando Kokubun e Prof.^a Dr.^a Janaína Lapuente, pelas contribuições dadas a esse trabalho e aos avaliadores deste trabalho: Prof.^a Dr.^a Janaína Lapuente, Prof. Dr. Charles Guidotti e Prof. Dr. Wilson Krummenauer.

A Universidade Federal do Rio Grande, pelo ensino gratuito e de qualidade, e, pela oportunidade de ter estudado em Portugal.

Por fim, agradeço a todos os professores que me proporcionaram o conhecimento para que eu chegasse a esse momento.

A todos que direta, ou indiretamente, fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho surgiu de inquietações produzidas durante a disciplina de estágio obrigatório em curso de licenciatura com habilitação em Física, a respeito do Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, buscou-se compreender quais são os entendimentos de licenciandos de um curso de licenciatura com habilitação em Física de uma Universidade Federal da Região Metropolitana de Porto Alegre, acerca do conceito, dos sujeitos, do ensino e da aprendizagem na EJA. Para isso, utilizou-se de entrevistas, a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas, gravadas em áudio, e, posteriormente, analisadas sob o olhar da Análise de Conteúdo de Bardin. Como referencial, optou-se por autores como Arroyo (2006, 2007), Freire (1980, 2017), Pinto (2010), Soares (2002, 2004, 2007), Jesus (2012), Jesus e Nardi (2016), entre outros. De acordo com as análises realizadas, os achados da pesquisa mostraram que os licenciandos: a) pouco sabem sobre o que é a EJA, ressalvados aqueles que já possuíram algum contato familiar; b) entendem os alunos da EJA como um público diversificado; c) apresentam um discurso preconceituoso, o qual desqualifica os sujeitos da EJA; d) apostam, preferencialmente, em metodologias tradicionais, sugerindo, também, metodologias ativas e a mescla dessas; e) mencionam a importância da realização de sondagem junto aos alunos, para o planejamento da aula; f) acreditam que os alunos da EJA aprendem de forma lenta e dificultosa. Por fim, conclui-se que os resultados encontrados mostram a necessidade de maior investimento nos estudos sobre o Ensino de Física na EJA, bem como, do repensar das diretrizes curriculares e dos currículos dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Física, Formação de professores de Física, Ensino e Aprendizagem na EJA, Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This study emerged from concerns during the mandatory internship, in the Physics Degree, regarding the Teaching of Physics in Youth and Adult Education (EJA, in portuguese). So, it sought to understand what are the understandings of the undergraduate physics students, from the Exact Science Undergraduate of the Metropolitan Region of Porto Alegre, about the concept, the students, the teaching and learning in the EJA. For this purpose, we carried out interviews, based on a script of semi-structured questions, recorded in audio and subsequently analyzed from the point of view of Bardin's Content Analysis. As framework, we chose a set of authors such as Arroyo (2006, 2007), Freire (1980, 2017), Pinto (2010), Soares (2002, 2004, 2007), Jesus (2012), Jesus and Nardi (2016), and others. According to the analyses performed, the findings pointed out that undergraduates: a) know little about EJA, except for those who have had some family contact; b) understand EJA students as a diverse audience; c) presents a biased discourse disqualifying EJA students; d) tends to prefer traditional teaching strategies, also suggesting active methods and a mixed approach; e) mention the importance of conducting an investigation with students in order to plan the classes; f) believe that EJA students learn slowly and with difficulty. Lastly, it can be concluded, according to the results, that a greater investment in studies on the teaching of physics subject in EJA is needed, as well as the rethinking of guidelines and curriculum of undergraduate degrees.

Keywords: Youth and Adult Education, Physics Teaching, Physics Teacher Training, Teaching and Learning in EJA, Content Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de (ensino) aprendizagem segundo duas perspectivas.....	18
Quadro 2 - Aspectos dos imaginários dos licenciandos.....	24
Quadro 3 - Conceitos sobre a EJA.	28
Quadro 4 - Sujeitos da EJA.	30
Quadro 5 - Aprendizagem na EJA.....	34
Quadro 6 - Ensino na EJA.	36
Quadro 7 - Disciplinas.....	39
Quadro 8 - Como você pensa num planejamento de aula para os alunos da EJA?	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	9
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	12
2.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	14
2.2 Quem são os sujeitos frequentadores da EJA	16
2.3 Formação de professores para o ensino na EJA	19
3 ENSINO DE FÍSICA NA EJA	22
4 METODOLOGIA.....	25
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
5.1 Perspectivas sobre o conceito da EJA.....	27
5.2 Perspectivas sobre os sujeitos da EJA	30
5.3 Perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem na EJA.....	33
5.4 Outras perspectivas que surgem sobre a EJA	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	47
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	48
APÊNDICE 3 – EXEMPLO DE EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	49

1 INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O Ensino de Física para jovens e adultos se constitui em uma das habilitações do curso de Licenciatura em Física. Contudo, a partir da minha primeira inserção em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na disciplina de Estágio I, no meu último ano em um curso de licenciatura com habilitação em Física, pude perceber o quanto as turmas da EJA possuem características diferenciadas em relação ao ensino regular e entre si. Com isso, interessei-me em entender como ocorre a formação de professores nessa modalidade de ensino. Isso porque, ao me deparar com a ação docente perante uma turma de EJA, senti falta de conhecimentos sobre o fazer docente em relação ao funcionamento, ao planejamento, às metodologias e avaliações específicas para essa modalidade de ensino. Afinal, como é possível que eu, futura professora, tenha poucos conhecimentos sobre a EJA? Uma possível resposta para essa questão, é a de que em poucos momentos tive acesso a informações sobre o que é e como trabalhar na EJA, durante minha formação acadêmica. Outra ainda, de que nós estudantes não percebamos as importantes e significativas diferenças que demarcam essa modalidade.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educacional criada com o objetivo de possibilitar às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade convencional, concluir seus estudos nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2000). Pensando particularmente no Ensino de Física na EJA, isso me fez querer investigar e entender como tem sido a formação de professores na área, se os futuros professores saem da licenciatura preparados para trabalhar e quais seus entendimentos sobre essa modalidade de ensino.

Em relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores para o ensino de Física, o Parecer 1304/2001¹ aponta que os cursos de licenciatura em Física devem conter aproximadamente 50% da carga horária total composta de disciplinas como: Física Geral, Matemática, Física Moderna e Contemporânea e disciplinas complementares. Esse documento ainda afirma que para a licenciatura em Física serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior (BRASIL, 2015), bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2013). O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior define que

¹ O Parecer 1304/2001 define as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos superiores de Física.

para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim sendo, o que se percebe é uma perspectiva de formação ampla, onde o objetivo é habilitar os futuros professores para a Educação Básica em todas as suas modalidades. O que nos faz refletir sobre a forma como se dá essa formação, tendo em vista a diversidade de realidades nas quais o professor de Física pode se inserir.

Posto isto, a pergunta de pesquisa do presente estudo foi: Quais são os entendimentos de licenciandos em Física de um curso de licenciatura com habilitação em Física de uma Universidade Federal da Região Metropolitana de Porto Alegre, acerca do conceito, dos sujeitos, do ensino e da aprendizagem na EJA?

Para as discussões relacionadas ao conceito, à estrutura e ao funcionamento da EJA, os referenciais utilizados foram: Fajardo (2018), Soares (2002), o Decreto nº 5.840 (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Ministério da Educação (2018), os Pareceres 6/2010 (2010) e 11/2000 (2000) e os Planos Nacionais da Educação (2001, 2014). Sobre a história da EJA no Brasil, o referencial usado foi: Aranha (2006), Cruz e Monteiro (2018), Haddad e Di Pierro (2000), Soares (2002, 2007), Souza (2012), Vieira (2006), e a Constituição Brasileira (1988). Para categorizar os sujeitos frequentadores da EJA, foram citados: Brunel (2008), Cruz e Monteiro (2018), Freire (1980), Gil (2018), Haddad e Di Pierro (2000), Lise e Andreolla (2014), Loch (2009), Martins (2013), Nogueira (2004), Pinto (2010), Souza (2012), o INEP² (2019) e o Parecer 11/2000 (2000). Já em relação à formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos, me apoiei nos seguintes autores: Arroyo (2006), Lise e Andreolla (2014), Giovanetti (2007), Koch (2014), Loch (2009), Machado (2008), Pereira (2007), Pinto (2010), Soares e Simões (2004) e Ventura e Bomfim (2015).

Para tanto, essa pesquisa foi qualitativa, com a utilização de entrevistas individuais semiestruturadas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, analisadas sob o olhar da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi investigar e analisar quais os entendimentos de licenciandos em Física sobre o conceito, os sujeitos, o ensino e a aprendizagem na EJA, em um curso de licenciatura com habilitação em Física.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para que se tenha uma visão ampla deste trabalho, é que se faz os seguintes comentários sobre o que trata cada capítulo. No capítulo “Educação de Jovens e Adultos no Brasil” comenta-se sobre a história da EJA no Brasil, sobre quem são os sujeitos frequentadores da EJA e sobre a formação de professores para o ensino nessa modalidade. No capítulo “Ensino de Física na EJA” faz-se uma breve investigação para se saber o que se tem produzido no campo da pesquisa em educação sobre o Ensino de Física na EJA. O capítulo “Metodologia” é dedicado à explicação dos caminhos e escolhas feitas no desenvolvimento deste estudo. Já no capítulo “Discussão dos Resultados”, apresentam-se as perspectivas dos licenciandos sobre o que é, quem são os sujeitos, quais suas perspectivas de ensino e aprendizagem e outras ideias que surgiram sobre a EJA. No último capítulo “Considerações finais”, apresentam-se as considerações sobre o estudo realizado.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 especifica que a EJA é uma modalidade de ensino cujo objetivo é possibilitar às pessoas que, por algum motivo, não concluíram a educação básica durante a infância e adolescência, voltem a estudar. A LDB (1996), no inciso VII art. 4º, ainda afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

O papel da EJA no Parecer 11/2000³, segundo Soares (2002, p.13), é estabelecer:

a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; *a função equalizadora*, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a *função qualificadora*. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, próprias da era em que nos encontramos.

Com isso, a EJA deixa de ter função de suprir, compensar a escolaridade perdida, como na legislação anterior, e foca nas novas funções descritas pelo Parecer 11/2000.

A EJA pode ser ofertada nas seguintes modalidades: Proeja, Encceja e EJA a distância. O Proeja se constitui no ensino da EJA oferecido junto com um curso técnico de formação profissional ou vice-versa. O termo é encontrado com mais frequência nos Institutos Federais de Educação Tecnológica do Governo Federal (DECRETO nº 5.840⁴, 2006). O Encceja, segundo o Ministério da Educação (2018), é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que visa a conclusão da Ensino Básica, através de exames, incluindo também a certificação de pessoas que moram no exterior e a população carcerária. É um programa do Ministério da Educação realizado em parceria com as secretarias estaduais de educação.

³ O Parecer 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁴ O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Proeja.

Já a modalidade de EJA a distância, segundo o Parecer 6/2010⁵ (2010), surgiu como uma nova oportunidade para os jovens e adultos concluírem o ensino básico. Porém, há muitas controvérsias sobre essa modalidade. No Parecer 6/2010 (2010, p. 22) é destacada a necessidade de se desenvolver estudos sobre a relação entre a EJA e a EaD (Educação a Distância) “para obterem maior compreensão das reais possibilidades da Educação a Distância em EJA”. Além disso, “as novas diretrizes curriculares para o ensino médio, aprovadas em novembro, limitaram o uso do EaD em [...] até 80% para os de Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (FAJARDO, 2018). Segundo essa reportagem, os estados, os quais são responsáveis pela formação dos currículos, precisam da aprovação dos conselhos locais para a adesão da EJA a distância, o que pode ocorrer ainda este ano.

Existem algumas exigências para quem deseja frequentar a EJA. Segundo o Parecer 11/2000 (2000, p. 39), a idade mínima para ingresso em cursos da EJA no ensino fundamental “que também objetivem exames supletivos desta etapa, só pode ser superior a 14 anos completos dado que 15 anos completos é a idade mínima para inclusão em exames supletivos” e o “estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames” (BRASIL, 2000, p. 40).

Sobre o ensino nessa modalidade, o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001, na seção 5.1, declara que “é necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente”. Além disso, a meta 11 da seção 5.1 do PNE de 2001 assinalava a relevância de

estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.

Isso dá indícios da importância de pensarmos a formação dos licenciandos em Física para o exercício da docência em turmas da EJA. Entretanto, no PNE de 2014, a concessão de créditos curriculares aos estudantes de graduação, não permaneceu. Já, o estímulo à formação continuada de professores para trabalhar com a EJA, continuou.

⁵ O Parecer 6/2010 tem como assunto: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

2.1 História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Aqui, pretende-se fazer uma breve apresentação sobre alguns dos acontecimentos que marcaram a educação de jovens e adultos no Brasil. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos não é novidade no país. Já no período Colonial, a educação era fornecida pelos religiosos, os quais, além de espalharem o evangelho, “transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”, incluindo os adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Para Souza (2012, p. 35), “a política educacional para o país tem os seus primórdios com a vinda da família real para o Brasil”. Em 1824, a educação se tornou um direito somente da elite, o que contribuiu para o enorme número de analfabetos no país. Com isso, ao final do império, cerca de 82% da população brasileira era analfabeta.

Sobre o analfabetismo no Brasil, Souza (2012, p. 37), comenta que

o índice de analfabetismo era motivo de vergonha nacional, a educação passou a ser considerada necessária para a elevação cultural da nação. O adulto iletrado marcava uma sociedade então bastante subdesenvolvida. Era tratado como ser “ignorante” e como sujeito que precisava ser “ajustado socialmente”, e a educação era um dos caminhos para superar o atraso, que se dizia no campo da política, encontrava a sociedade brasileira.

Isso reflete na população brasileira até hoje, pois ainda há muitas pessoas analfabetas no país e que sentem vergonha disso.

Foi somente a partir dos anos 40 que a EJA passou a ser tratada como campo pedagógico específico, pois o analfabetismo havia se tornado um problema de política nacional (VIEIRA, 2006). Para contornar isso, em 1947, surgiu a primeira Campanha de Educação de Adultos (CEA). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111-112), nos “primeiros anos da década de 1960, constituiu-se um movimento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos”. Um movimento popular importante que se destacou nesse período, foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), realizado em Recife e liderado por Paulo Freire, o qual foi o criador de um novo método de alfabetização que é reconhecido no mundo inteiro (ARANHA, 2006). Além disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) pretendia, através do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), alfabetizar em 40 horas.

Porém, no início da ditadura militar, em 1964, o governo interrompeu praticamente todas as campanhas em andamento e, apenas em 1967, por cobranças, criou o Movimento

Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral “tinha três características básicas: independência institucional e financeira face os sistemas regulares de ensino e aos demais programas de educação de adultos” (SOUZA, 2012, p. 51). Mas logo, em 1969, o Mobral começa a se distanciar de sua proposta inicial, pressionado pelo endurecimento do regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Na década de 70, surgiu o Ensino Supletivo, o qual complementava o Mobral, oferecendo mais séries, para além da alfabetização, e, se caracterizava pelo ensino à distância (SOUZA, 2012). Segundo Soares (2007), o Supletivo atendia jovens e adultos interessados em concluir o antigo ensino de primeiro grau.

Apenas na Constituição Brasileira de 1988 foi estabelecido no art. 208 que é dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Em 1996, a LDB 9.394 incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não é uma mera atualização vocabular. Enquanto o termo “ensino” se restringe à instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002).

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada na Alemanha em 1997, “deu um grande impulso para que as diversas iniciativas ligadas à EJA se articulassem” (SOARES, 2002, p. 9). A partir da V CONFINTEA, criou-se encontros estaduais e nacionais sobre a EJA, e com isso, essa modalidade foi cada vez mais tomando espaço na educação brasileira.

Souza (2012, p. 54) relata que “a trajetória da EJA é bastante marcada por programas governamentais, campanhas e movimentos sociais, parcerias, organização de espaços públicos para o debate em torno da EJA”. Atualmente, em 2018, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁶ mostra que 71% da população brasileira, com 15 anos ou mais, pode ser considerada funcionalmente alfabetizada⁷ e os outros 29% são analfabetos funcionais⁸, sendo que desses, 21% estão no nível rudimentar e 8% são analfabetos (CRUZ; MONTEIRO, 2019). Além disso, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos em 2017 foi de 11,3 anos no Brasil

⁶ O Indicador de Alfabetismo Funcional verifica as habilidades de leitura e escrita em dois grupos, sendo eles: o Funcionalmente Alfabetizados, que é composto pelos níveis proficiente, intermediário e elementar; e os Analfabetos funcionais, que é composto pelos níveis rudimentar e analfabeto.

⁷ Possui a proficiência em leitura, compreensão e interpretação.

⁸ Possui as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar seu desenvolvimento profissional.

(CRUZ; MONTEIRO, 2019). Isso nos mostra que boa parte da população brasileira não completa os ensinos fundamental e médio.

2.2 Quem são os sujeitos frequentadores da EJA

Sabemos que a EJA é destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada, mas quem são eles, especificamente? Como dito anteriormente pelo Parecer 11/2000 (2000), a idade mínima para ingresso em cursos da EJA no ensino fundamental é entre 14 e 15 anos e no ensino médio é entre 17 e 18 anos.

Com isso, é interessante identificar qual faixa etária é predominante na educação de jovens e adultos no país para que possamos entender quem são os sujeitos escolares da EJA. Assim, verificou-se, a partir do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) que, cerca de 52% dos alunos matriculados na EJA possuem idades de 14 a 24 anos. Isso mostra que, atualmente, os frequentadores da EJA são em sua maioria jovens.

Ao encontro disto, Haddad e Di Pierro (2000) explicam que esse novo grupo social constituído por jovens, na educação de jovens e adultos, se deu a partir dos anos 80, e que esses possuem trajetória escolar anterior malsucedida. Em relação a presença de jovens na EJA, Brunel (2008, p. 9), explica em seu livro que

os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

A exemplo, em minha primeira experiência com a EJA, pude perceber, na prática, o alto número de alunos jovens, vindos do ensino regular, nesta modalidade. Esses alunos, geralmente, foram excluídos do ensino regular por não avançarem ou por mau comportamento.

De acordo com Souza (2012, p. 15), os frequentadores da EJA “são pessoas que possuem trajetória de vida marcada por exclusão, perdas e esperanças”. Ou seja, são pessoas que, em alguns casos, já internalizaram a incapacidade de aprender. Por isso, o educador da EJA deve ser capaz de reacender nestas pessoas a crença na sua potencialidade em aprender.

Sobre os sujeitos frequentadores da EJA, Lise e Andreolla (2014) realizaram um estudo que tinha como objetivo identificar o novo⁹ sujeito dessa modalidade na Escola Básica Municipal Rui Barbosa, da cidade de Chapecó. Para isso, os autores realizaram um levantamento sobre a faixa etária dos alunos e realizaram perguntas tais como: “Você trabalha?”, “Qual é o seu horário de trabalho?”, “Como você se considera quanto a sua cor?” e “Quantas pessoas da sua casa estudam, excluindo você?”. Os resultados apontaram que, cerca de 39% tinham idades de 15 a 20 anos, 74% eram trabalhadores, 63% trabalhavam em horário comercial, 40% se consideravam brancos, 38% se considerava pardos e 39% não possuíam nenhum membro da família que estudasse. Para os autores, a divulgação desses dados para a escola possibilitará que a mesma saiba “quem é realmente esse ‘novo’ [...] sujeito, os seus problemas, seus anseios, suas necessidades, suas facilidades” para assim, se adequar para melhor receber esse aluno (LISE; ANDREOLLA, 2014, p. 72).

Segundo o Parecer 11/2000 (2000, p. 57) os sujeitos da EJA, até o início do século XXI eram em sua maioria adultos, com quase a mesma idade do professor, que buscavam “dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores”.

Em relação ao educando adulto, Pinto (2010, p. 86) diz que ele

é antes de tudo um membro *atuante* da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre um círculo de existência. O adulto analfabeto é um elemento frequentemente de alta influência na comunidade.

Isso nos remete que o adulto analfabeto, ou mesmo o jovem, obtêm sucesso fora da escola, no emprego ou socialmente, porém, na escola ele se torna fracassado.

Loch (2009) nos relata, através de sua experiência docente na EJA, que o público da EJA poderá ser um morador de rua, um jovem deficiente, um adulto trabalhador, avós de 70, 80 anos, negros, brancos, pardos, homossexuais, e etc.

Dados do Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) mostram que, 52% dos frequentadores da EJA são homens, e os outros 48% são mulheres. Além disso, 39,09% são pardos, 16,05% brancos, 5,58% pretos, 0,75% indígenas, 0,35% amarelos e 38,18% não é declarado.

Pensando nos processos de ensino e aprendizagem para adultos, faz se oportuno destacar que, por muito tempo, houve o engano de que a Pedagogia também servisse para jovens e adultos (GIL, 2018). Porém, na década de 70 começou a popularizar-se o termo

⁹ Os autores utilizam o termo “novo”, pois este seria o primeiro ano que a escola ofereceria a EJA.

“Andragogia”, que é a arte de ensinar adultos. Nogueira (2004), no quadro a seguir, realiza um paralelo entre Pedagogia e Andragogia.

Quadro 1 - Processo de (ensino) aprendizagem segundo duas perspectivas

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectivas	
	Pedagogia	Andragogia
Elaboração do plano de aprendizagem	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e aprendente ¹⁰ ;
Diagnóstico de necessidades	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e aprendente;
Estabelecimento de objetivos	- Pelo professor;	- Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	- Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	- Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	- Técnicas transmissivas;	- Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	- Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas.	- Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Fonte: Nogueira (2004, p. 4).

Com isso, percebe-se a complementação e/ou mudanças entre a Pedagogia e Andragogia e que tais entendimentos seguem de acordo com Paulo Freire (1980) quando explica que o educando tem que participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. Este tem que estar consciente que sua participação é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos.

Para além, Martins (2013, p. 153), fala da articulação entre Pedagogia e Andragogia tendo em vista que as duas “podem contribuir, cada uma a seu tempo, com a alfabetização de adultos, respeitando os alunos e suas capacidades cognitivas”. Isso nos mostra que a utilização da Pedagogia na EJA poderá existir, mas deve ser condicionada ao perfil da turma.

¹⁰ Segundo Gil (2018 p. 10), o conceito aprendente “é adotado como alternativa ao de ‘aluno’ ou ‘formando’. O aprendente, ou aquele que aprende é autodirigido, que significa que é responsável pela sua aprendizagem e estabelece e delimita seu percurso educacional”.

2.3 Formação de professores para a EJA

Em se tratando da formação de professores para jovens e adultos, Arroyo (2006, p. 17) costuma “dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. Segundo o autor, o que causa isso é o fato de não termos parâmetros oficiais que delineiam o perfil e a formação do educador dessa modalidade porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Ainda segundo Arroyo (2006, p. 18), a EJA

é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Assim, para o autor, a formação do educador da EJA talvez seja prejudicial para essa modalidade de ensino e que ela deva ser sempre aberta a novas intervenções e mudanças.

Entretanto, para Lise e Andreolla (2014, p. 59), “um dos maiores problemas da EJA no momento atual é a falta de professores com formação específica na área para atender a esse público diferenciado, de forma significativa e enriquecedora”. Ao encontro disso, Machado (2008, p. 165) menciona que a formação de um profissional preparado para trabalhar com jovens e adultos é importante e que essa deveria ser tratada na formação inicial desses professores, pois

a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

Percebendo o distanciamento entre a formação de professores e a realidade da EJA, neste trabalho, considera-se a formação do educador da EJA de suma importância para uma potencial melhora no ensino e na aprendizagem dos alunos. Ou seja, a formação de um professor de Física que possua formação para a EJA, e outras modalidades, é extremamente necessária nos dias atuais.

Em relação aos estudos teóricos sobre a EJA, Pereira (2007) menciona que seu primeiro contato com Paulo Freire ocorreu somente quando participou do Projeto Supletivo, sendo ainda aluno da graduação de licenciatura em Ciências Biológicas, nos anos 90. Ele ainda diz que não se lembra de nenhum professor indicando um texto ou livro de Paulo Freire, maior referência em educação popular no Brasil, durante todo o curso de licenciatura. Tal relato nos dá indícios que o referencial teórico do curso que frequentava não inseria estudos sobre a EJA, tanto sobre Paulo Freire, no currículo.

Em meio a esse debate, Ventura e Bomfim (2015) realizaram um estudo com o objetivo de contribuir para o debate sobre o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores, promovida nos cursos de licenciatura. Ao investigar como a formação do professor da EJA aparece em documentos oficiais, os autores concluíram que a EJA é “alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, [...] no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos vem sendo assunto menor” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 211).

No que se refere ao educador de adultos, Pinto (2010, p. 85-86) fala que devemos “considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive”. Além disso, o educador ainda precisa

considerar o educando como um ser *pensante*. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído (PINTO, 2010, p. 86).

Dizendo de outro modo, é preciso ver seu aluno como um universo de possibilidades, um sujeito escolar capaz como todos os outros, um ser pensante e com uma caminhada de inserção social, ao longo de toda a sua vida.

Ainda sobre a presença da EJA nas licenciaturas, Koch (2014) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar a existência de elementos formativos relacionados à EJA, desenvolvidos nos cursos de uma instituição de ensino superior da Região de Chapecó. Com a análise das matrizes curriculares, observou que, dos treze cursos de licenciaturas dessa instituição, dez deles oferecem de um a quatro créditos voltados à EJA. A partir da perspectiva da autora, concluiu-se que a formação para a docência na EJA mostra muitas

lacunas na formação inicial e continuada dos educadores e que se deve cada vez mais discutir sobre a EJA nas licenciaturas.

Segundo Loch (2009), o educador deve sempre considerar que para elaborar o planejamento e a avaliação na EJA se deve pensar, com os educandos, a sua vida, às suas necessidades, os seus desejos e as suas aspirações articulados com a realidade social e cultural em que vivem, num processo conjunto em que o ver, o ouvir e o agir estão conectados. Assim sendo, percebe-se uma enorme tendência, entre os estudiosos, em considerar os saberes e experiências do educando como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a isso, Giovanetti (2007, p. 247) busca ressaltar a extrema importância do olhar diferente que o educador da EJA precisa ter em relação aos seus alunos

ao reeducarmos o nosso olhar docente, à luz do legado da educação popular, poderemos superar a negatividade ainda tão presente em nossas abordagens sobre os alunos da EJA, ainda referidos por meio de uma visão marcada pela “carência”, o que acaba por reafirmar uma postura preconceituosa e estigmatizada.

Isso porque, a EJA é um campo da educação que se dedica a seres humanos marcados pela exclusão social advindos das camadas populares. E por isso, o educador precisa reconstruir o seu olhar a respeito desses educandos.

Soares e Simões (2004, p. 27), constataram que, em 2004, a formação do educador de jovens e adultos ainda estava em fase inicial, naquele período, e com ações ainda tímidas pelas universidades, se considerarmos “de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”.

Dessa forma, compreendemos o quão a formação de professores voltada para a EJA é profícua, mostrando a sua importância e a necessidade de reestruturação nos cursos de licenciaturas.

3 ENSINO DE FÍSICA NA EJA

Para dar conta dos entendimentos do que se tem produzido e estudado, um dos movimentos da pesquisa foi a compreensão, a partir de estudos apresentados nos sites Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) de como vem acontecendo o Ensino de Física na EJA no Brasil. No Scielo, utilizou-se os termos chave: “EJA” e “Física”, que resultou em quatro resultados, sendo somente um dos resultados equivocado. No BDTD, utilizou-se o termo “Ensino de Física na EJA” e retornou 72 resultados, dos quais, apenas 24 continham “Física” e “Educação de Jovens e Adultos (EJA)” no título ou assuntos. Na presente seção, foram comentados alguns dos trabalhos, levando em conta as categorias: produtos educacionais, análise de materiais didáticos e investigação acerca das ideias de professores da área.

A discussão sobre o Ensino de Física na EJA, baseou-se nos seguintes autores: Barbosa (2018), Gama (2015), Jesus e Nardi (2016), Krummenauer e Wannmacher (2016), Montenegro (2016) e Silva (2017).

Silva (2017), em sua dissertação intitulada “Análise de Material Didático de Física para EJA: do TELECURSO ao PNLD¹¹-EJA”, destaca alguns dos problemas encontrados no Ensino de Física na EJA no Brasil. Para o autor, a formação inadequada dos professores e a limitação de materiais didáticos específicos disponíveis, tem contribuído para a execução de um currículo precário, muitas vezes composto por uma adaptação inadequada de livros do ensino regular. Silva ainda relata que, durante a sua trajetória docente em uma escola pública, observou a falta de livros didáticos e também a falta de livros voltados para a EJA, o que o levava a realizar uma adaptação dos poucos livros que haviam voltados para o ensino regular. Por isso, a dissertação de Silva (2017) teve como objetivo analisar três materiais didáticos (TELECURSO, Acervo-EJA e PNLD-EJA) voltados para jovens e adultos. Ele buscou compreender sua organização, de que maneira o material pretendia auxiliar os alunos e os docentes e ainda se o material didático apresentava indícios de compatibilidade com o Enceja. Após a análise, os dados mostraram que os materiais analisados apresentavam similaridade na abordagem dos conteúdos da Física, a partir do cotidiano do aluno.

Krummenauer e Wannmacher (2016) realizaram uma pesquisa com o principal objetivo de identificar a percepção dos professores de Física acerca do interesse dos alunos nas aulas de Física na EJA, com o auxílio de questionários estruturados. Os resultados

¹¹ Plano Nacional do Livro Didático.

apontaram que 67% dos professores percebem a desmotivação dos alunos nas aulas e a maioria ainda afirmou utilizar as mesmas metodologias usadas com o ensino regular. Isso mostra a falta da troca de metodologia de ensino para esse grupo diferenciado da EJA.

Na contramão deste entendimento, estudos como os de Barbosa (2018) e Gama (2015), mostram uma nova tendência na elaboração de produtos educacionais na área de Ensino de Física para a EJA. Em sua dissertação, Barbosa (2018) buscou compreender as possíveis contribuições de atividades lúdicas de Física no contexto da EJA, propondo seis alternativas lúdicas cujos temas abordados são do campo da Mecânica, Termologia e Física Elétrica referentes ao 3º segmento da EJA, séries correspondentes ao ensino médio regular. Os resultados mostraram que, cinco das seis atividades propostas cumpriram tanto com a função lúdica quanto à educativa, transformando o ensino e a aprendizagem dos conceitos de Física divertido e estimulante.

Já Gama (2015), investigou as contribuições de uma proposta de Ensino de Física para a EJA apoiada no conceito de aprendizagem significativa de Ausubel¹², utilizando atividades experimentais demonstrativas como principal estratégia de ensino. Com a aplicação de algumas atividades experimentais demonstrativas sobre Hidrostática, oito questionários, dois mapas conceituais, uma avaliação tradicional¹³, dados provenientes das atividades experimentais demonstrativas e de uma prática investigativa (gravações em áudio e anotações no diário de campo da professora-pesquisadora), Gama concluiu que as atividades experimentais demonstrativas se revelaram eficientes como uma proposta de avaliação processual e que também levou o Ensino de Física, para além da sala de aula.

Buscando dados sobre os “imaginários” de licenciandos em Física quanto à EJA e ao Ensino de Física nessa modalidade, perspectiva semelhante ao que se propõe no presente estudo, Jesus e Nardi (2016) realizaram uma pesquisa com licenciandos em Física, utilizando questionários, e sistematizaram seus resultados no quadro a seguir:

¹² Segundo Moreira (2011), a aprendizagem significativa de Ausubel diz que o conhecimento novo deve sempre estar relacionado com algum conhecimento prévio do aluno e que esse sujeito precisa apresentar uma predisposição e intencionalidade em aprender.

¹³ A avaliação tradicional, a qual a autora se refere, contou com 16 questões abordando os conceitos estudados durante a intervenção, com o objetivo de investigar a compreensão dos alunos acerca da temática Hidrostática.

Quadro 2 - Aspectos dos imaginários dos licenciandos

Aspectos dos imaginários de licenciandos em física quanto à EJA e ao ensino de física nessa modalidade
<ul style="list-style-type: none"> 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 especificidade 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: Jesus e Nardi (2016, p. 67).

Na mesma perspectiva investigativa, Montenegro (2016) realizou uma pesquisa com o principal objetivo de verificar como as discussões da realidade da EJA se expressam dentro dos cursos de formação inicial de licenciatura em Química e licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba. Para isso, primeiro foram observados os documentos oficiais (Pareceres e Diretrizes) e técnicos (Projeto Político Pedagógico) que regem os cursos de licenciatura mencionados, a fim de tentar observar qual o perfil do educador que se espera “formar”. Num segundo momento, utilizou-se de entrevista semiestruturada a fim de verificar o que os professores formadores têm a dizer sobre a formação voltada para a EJA. Em seus resultados, o autor verificou que há falta de orientação voltada para a EJA nos documentos oficiais que orientam os documentos técnicos, tornando esse diálogo ainda distante. O autor ainda afirma que diante das falas dos professores formadores, ficou perceptível que, para a maioria dos entrevistados, não há discussão que seja voltada para uma formação inicial específica para a modalidade EJA nos referidos cursos e tal fato tem sido um obstáculo ao professor formador e aos professores em formação.

A partir desse panorama, é possível perceber o quanto se faz necessária a ampliação da discussão sobre como tem se dado a formação de professores para o Ensino de Física na EJA, tendo em vista suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüente, sucesso escolar dos alunos.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui características qualitativas, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Nessa perspectiva, pretendeu-se verificar quais os entendimentos de licenciandos em Física sobre o conceito, os sujeitos, o ensino e a aprendizagem na EJA. Para isso, criou-se um roteiro para a realização de uma entrevista individual semiestruturada¹⁴ por meio de gravação de áudio. A escolha por gravação de áudio se deu para que a conversa ocorresse mais livremente, sem a necessidade de realizar muitas anotações durante a entrevista.

Na entrevista semiestruturada, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72):

o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Com isso, a escolha pela entrevista, e não um questionário, se deu, principalmente, porque ela possibilitou que: houvesse uma maior flexibilidade, pois o entrevistador pode facilmente adaptar-se às características das pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade da voz e a ênfase nas respostas; maior garantia de respostas do que o questionário; entre outras vantagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Gaskell (2011) descreve que a entrevista qualitativa nos fornece uma descrição detalhada de um meio social específico, e que com entrevistas individuais podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequências das ações, com perguntas indagadoras dirigidas.

Assim sendo, a entrevista¹⁵ se tornou interessante para essa pesquisa, pois a mesma envolveu entendimentos e opiniões de sujeitos que são licenciandos em Física, e ainda garantiu maior sinceridade nas respostas que foram dadas.

¹⁴ O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice 1.

¹⁵ O roteiro de entrevista proposto passou por uma validação de conteúdo, feita pela banca avaliadora do projeto de pesquisa, e por uma aplicação piloto, pois para Gerhardt e Silveira (2009), todo instrumento deve ser aplicado a um pequeno grupo da população-alvo, a fim de verificar se as perguntas estão sendo compreendidas do mesmo jeito por todos os que irão responder, isto é, para verificar se as perguntas estão claras.

A pesquisa teve como campo de estudo uma Universidade Federal, localizada em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre. Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos a partir do terceiro semestre de um curso de licenciatura com habilitação em Física.

As doze entrevistas tiveram duração média de 10 minutos cada e todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2). Após a realização das entrevistas, fez-se as transcrições para a posterior análise do material. É importante ressaltar que todas as transcrições registradas neste trabalho se apresentam em sua forma original, ou seja, não foi realizado nenhum tipo de correção em relação aos erros de linguagem ou expressão eventualmente cometidos pelos sujeitos da pesquisa.

A análise das entrevistas deu-se através da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), na qual se optou pelo eixo de análise temática. Segundo Bardin (2011, p. 135), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Essa análise foi adequada para esse estudo, porque, de acordo com Bardin (2011, p. 135), “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc”.

A análise de Conteúdo de Bardin (2011) é caracterizada pelas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

1) Para a “pré-análise” foi considerada a etapa de organização do material, na qual se fez uma leitura flutuante e registrou-se o que foi achado de interessante (GOMES, 1994).

2) Na “exploração do material”, as categorias foram construídas, através da classificação dos elementos de acordo com suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns (BARDIN, 2011). Para exemplificar como foi realizada esta etapa, no Apêndice 4 se encontram as respostas e esquemas realizados, referentes à sexta pergunta do roteiro, “Como você pensa num planejamento de aula para os alunos da EJA?”.

3) Na última etapa, realizou-se “o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação”. Para tanto, segundo Bardin (2011, p. 131)

o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação são apresentados no capítulo seguinte.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das doze entrevistas realizadas com os licenciandos de Física de um curso de licenciatura com habilitação em Física de uma Universidade Federal na Região Metropolitana de Porto Alegre, foi possível realizar uma leitura flutuante das transcrições e identificar quais perspectivas os licenciandos em Física possuem sobre o que é, sobre os sujeitos, sobre o ensino e a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com as análises realizadas, os achados da pesquisa mostraram que os licenciandos pouco sabem sobre o que é a EJA, entendem os alunos da EJA como um público diversificado, apresentam um discurso preconceituoso, o qual desqualifica os sujeitos da EJA, apostam, preferencialmente, em metodologias tradicionais, e acreditam que os alunos da EJA aprendem de forma lenta e dificultosa. Para além dos objetivos propostos, ainda se identificou outras categorias: disciplinas em que os licenciandos estudaram ou discutiram sobre a EJA e interesse em lecionar na EJA.

5.1 Perspectivas sobre o conceito da EJA

O que se tem entendido sobre a EJA, de acordo com a LDB 9.394 (1996) no Art. 37 da seção V, é que ela é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida”.

Partindo desse entendimento, para compreender como os licenciandos têm entendido e se este se aproxima da legislação vigente é que se produziram entrevistas para verificar quais entendimentos que reverberam em suas falas. O Quadro 3, apresenta a sistematização das temáticas encontradas, relacionando-as com os licenciandos e sua frequência.

Quadro 3 - Conceitos sobre a EJA.

Temáticas	Licenciandos	Frequência
Possibilita a conclusão do ensino fundamental e ensino médio	A, B, E, F, I, J, K e L	8
Admitem não saber como funciona	B, F, H, I e L	5
É para quem já passou da idade de estudar no ensino regular	B, C e E	2
Não é só alfabetização	E e J	2
Um ano equivale a seis meses na EJA	A	1
Sabe de alguns lugares que oferecem EJA na cidade	C	1
É para aumentar os índices de alfabetização	G	1
Encceja é para a formação do ensino fundamental e a EJA para o ensino médio	G	1
É somente uma prova	K	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 3, os licenciandos entendem, em geral, que a EJA se trata da possibilidade de conclusão do ensino fundamental e ensino médio (licenciandos A, B, E, F, I, J, K e L). Para o licenciando A, a EJA é uma “opção, que é fazer o ensino fundamental e ensino médio”, já para o licenciando B, a EJA “é para o pessoal conseguir tirar¹⁶, ter o diploma de ensino médio” e, por fim, para o licenciando I, a EJA “é um mecanismo, assim, que boa parte da sociedade usa pra conseguir a formação do ensino médio”.

Chama a atenção que quase metade dos licenciandos admitem não saber como a EJA funciona (B, F, H, I e L). Em falas como: “olha, basicamente, é que o pessoal que não tem interesse ou que não conseguiu terminar no tempo adequado vai e faz, mas eu não sei como realmente funciona se é só ir assistir à aula e fazer a prova ou só fazer a prova, não sei, basicamente, é isso que eu sei” (licenciando F); “eu não sei o que é Educação de Jovens e Adultos” (licenciando B); “sobre a Educação de Jovens e Adultos eu sei pouco, na verdade” (licenciando L); é possível observar o fato descrito acima. Esse resultado está de acordo com o encontrado por Jesus (2012, p. 117) em sua dissertação, - que teve como objetivo identificar nos discursos de licenciandos em Física, elementos considerados específicos para o ensino de Física na EJA - pois a “ideia de como funcionam os cursos de EJA parece não estar claro no imaginário dos futuros docentes”. Além disso, essa falta de conhecimento sobre essa modalidade, demonstra que esse assunto ou é pouco, ou nada abordado no curso de licenciatura, onde os entrevistados estudam.

¹⁶ A expressão “tirar” aqui significa obter.

Ao contrário dos achados de Jesus e Nardi (2016), os licenciandos E e J assinalam que a EJA não se refere somente à alfabetização. Falas como “eu acho que vai muito além do da daquela parte de alfabetização né” (licenciando E); “eu achava que era pra alfabetizar, eu acredito que é pra alfabetizar jovens e adultos, no caso, pessoas que não têm esse conhecimento, até porque se for só pra se formar tem esses outros que são o NEJA¹⁷, isso, aquilo eu não sei se EJA, NEJA, e todas as coisas são educação pra jovens e adultos, a mesma coisa, mas, acredito que é voltado, principalmente, pra ensino de alfabetização, de aprender o básico, de conta” (licenciando J), demonstram que os esses licenciandos percebem a EJA para além da alfabetização.

Para os licenciados B, C e E, a EJA se constitui em uma modalidade de ensino para pessoas que já passaram da idade regular para estudar. Isso porque, entendem a EJA como um espaço onde: “eles dão aula pro pessoal que é mais velho, à noite, que tem mais de 18 anos” (licenciando B); “o que eu sei é pra quem o EJA é, pra quem já passou da idade que seria pra estar no ensino normal” (licenciando C).

O licenciando G mostrou conhecer o termo Encceja, porém, se confundiu com o de EJA, no seguinte trecho: “as pessoas que a, a, digamos, abandonaram, deixaram pra se formar depois e que tem uma idade mais avançada, elas entram no EJA pra, pra conseguir o diploma de ensino médio [...] Acredito que, eu acho que o fundamental é o Encceja, né, algo do gênero”.

Oportuno dizer que, chamou a atenção os licenciados não comentarem sobre a modalidade EJA a distância. Vale lembrar que, em 2018, as novas diretrizes curriculares para o ensino médio limitaram o uso do EaD em até 80% para a EJA (FAJARDO, 2018).

A partir disto, é possível observar que os estudantes de licenciatura com habilitação em Física, em sua maioria, têm um conhecimento diversificado e, em alguns momentos, superficial do que venha a ser EJA. Contudo, os que já tiveram algum contato com a modalidade, seja por meio de algum familiar ou por meio de situações produzidas no curso de licenciatura, entendem um pouco melhor sobre o conceito da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷ Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

5.2 Perspectivas sobre os sujeitos da EJA

Pensando nos sujeitos frequentadores da EJA, identificou-se no Quadro 4 um conjunto amplo de características utilizadas para definir os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Tal achado, possivelmente, reflete o diversificado público que a EJA atende (LOCH, 2009).

Os resultados com maior incidência para esta categoria foram: pessoas que trabalham (licenciandos A, B, D, E, F, G, I e J), pessoas mais velhas (licenciandos A, B, D, F, G e J), alunos que não conseguiram se formar na idade certa (licenciandos B, F, H, I e J) e que não concluíram o ensino fundamental e o médio no ensino regular (licenciandos A, G L e K).

Quadro 4 - Sujeitos da EJA.

Temáticas	Licenciandos	Frequência
Maiores de 18 anos	A, B, D, H, I, J, K e L	8
Trabalham	A, B, D, E, F, G, I e J	8
Pessoas mais velhas	A, B, D, F, G e J	6
Não conseguiram se formar na idade certa	B, F, H, I e J	5
Pessoas idosas	E, H, I e L	4
Não concluíram o ensino fundamental e o médio no ensino regular	A, G L e K	4
Jovens	H, I, J e L	4
Possuem maturidade	A, C e J	3
Adultos	H, I e J	3
Estudam para maiores possibilidades de emprego	D, G e J	3
Abandonaram os estudos	A, G e L	3
Sabem a importância do estudo e querem o diploma do ensino fundamental e ensino médio	A e L	2
Maioria maior de 20 anos, entre 40 e 50 anos	A e F	2
Mais experientes	E e F	2
Pessoas com trajetórias de vida marcada	E e J	2
Variedade maior de coisas que se pode conversar com eles	D e J	2
Não são alfabetizadas	D e J	2
Público diverso	B e G	2
Mulheres que pararam de estudar porque engravidaram na adolescência	C e E	2

Não gostavam de estudar	A	1
Não querem estudar e dormem nas aulas	B	1
Menos tempo de estudar porque a maioria trabalha	C	1
Desistem de estudar novamente na EJA	C	1
Talvez mais interessados	C	1
Possuem deficiência	D	1
Tímidos porque passaram do tempo de estudar	E	1
Homens que casaram muito cedo, tiveram filhos e precisaram trabalhar	E	1
Possuem outras preocupações além da escola	E	1
Não conseguem estudar durante o dia	E	1
Só querem se formar	E	1
Não se interessaram em estudar antes	F	1
Maiores de 16 anos	F	1
Estão recuperando os estudos	H	1
Geralmente, não estão interessados em aprender	H	1
Não tiveram a oportunidade ou capacidade de estudar	H	1
Desistiram de estudar por dificuldade de deslocamento, pobreza, desmotivação	I	1
São corajosos	I	1
Geralmente vêm de comunidades pobres	I	1
Não fazem as atividades em casa	J	1
Têm consciência formada	J	1
Não existe diferença entre os alunos da EJA e os do ensino regular	K	1
Querem aprender	L	1
Saíram da escola já há algum tempo	L	1
Pessoas que precisaram trabalhar cedo e/ou não quiseram mais estudar	L	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Oito dos doze licenciandos sinalizaram que os sujeitos da EJA são maiores de 18 anos (licenciandos A, B, D, H, I, J, K e L). Essa compreensão, porém, mostra certo desconhecimento da idade mínima de ingresso de alunos na EJA, pois para o ensino

fundamental é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos (BRASIL, 2000). Apenas o licenciando F mencionou a idade de 16 anos para esses alunos.

Apenas quatro, dos doze licenciandos (H, I, J e L), mencionaram “jovens” em suas respostas. Este dado chama a atenção, pois segue na contramão do que é apresentado no Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019), no qual cerca de 52% dos alunos matriculados na EJA possuem idades de 14 a 24 anos. Isso nos revela que, boa parte dos licenciandos em Física acreditam que os alunos da EJA são, em sua maioria, adultos e idosos.

A análise das entrevistas, também aponta que algumas das características mencionadas pelos licenciandos possuem um certo preconceito negativo relacionado aos sujeitos frequentadores da EJA, como por exemplo: não se interessaram em estudar antes (licenciando F), não gostavam de estudar (licenciando A), não querem estudar e dormem nas aulas (licenciando B), não fazem as atividades em casa (licenciando J), geralmente, não estão interessados em aprender (licenciando H), possuem deficiência (licenciando D) e só querem se formar (licenciando E). Oportuno destacar que esses olhares negativos sobre os alunos da EJA, de sete dos doze licenciandos, implicará na forma como estes licenciandos irão elaborar, ministrar suas aulas e contribuir na formação de seus alunos.

Ao subestimar a educação de um adulto, o educador, segundo Pinto (2010, p. 91), “supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na ‘retomada do crescimento’ mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um ‘atrasado’”. Em relação a isso, Giovanetti (2007) diz que os educadores devem superar essa negatividade relacionada à EJA, para que não se assumam uma postura preconceituosa e estigmatizada. Além disso, Arroyo (2007, p. 7) destaca que

Quem convive com esses jovens e adultos deve se fazer essa pergunta: de onde esses jovens e adultos que frequentam a EJA estão mais próximos? Seria dos jovens e adultos das camadas médias? Ao contrário, estão cada vez mais distantes. Na pobreza, miséria, sub-emprego, vulnerabilidade.

Em relação às condições de vida dos alunos da EJA, o licenciando I menciona que “tem uma grande parcela da sociedade que opta por desistir da formação, porque às vezes é difícil se deslocar, às vezes não tem motivação pra continuar, falta recurso... financeiros” e que “geralmente, os alunos da EJA vem de comunidades mais pobres, sem incentivo. Onde, na grande maioria dos casos, o aluno não, não decide continuar estudando, porque ele precisa trabalhar pra ajudar a família a se manter”. Isso está de acordo com Souza (2012), quando afirma que esses alunos têm trajetórias de vida marcadas por exclusão, perdas e esperanças.

A partir desses resultados, percebe-se que os licenciandos entendem quem são os sujeitos frequentadores da EJA, porém ainda expressam um olhar preconceituoso em algumas falas, o que implicará na forma como o futuro professor conduzirá a sua aula e se relacionará com os alunos. Por isso, percebe-se ser importante uma formação adequada para professores, a qual promova o estudo e entendimento de quem são os sujeitos da EJA.

5.3 Perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem na EJA

Percebeu-se nos resultados, certa relação entre as falas de ensino e aprendizagem, pois entendemos que o modo como os licenciandos pensam que o aluno da EJA aprende, implicará nas formas como planejarão e desenvolverão suas aulas. Oportuno dizer que três, dos doze, licenciandos não falaram sobre a aprendizagem, mesmo que a pergunta 12 fizesse referência ao tema.

No que se refere à aprendizagem dos alunos da EJA, um terço dos licenciandos entendem que essa aprendizagem ocorre de forma lenta (C, E, F e J). Já, os licenciandos A e H, compreendem que a aprendizagem nessa modalidade se baseia em memorização e, os licenciandos A e C, que esses alunos possuem mais dificuldades.

Segundo o licenciando F, os alunos da EJA aprendem mais lentamente “pelo fato de que eles não estão mais tão acostumados com a sala de aula, eles têm outras preocupações [...] então, eles têm trabalho, tem muitas outras coisas, então isso eu acho que prejudica um pouco mais”. Já para o licenciando J, “é muito mais difícil tu trabalhar a aprendizagem de um adulto e de um jovem, porque a cabeça dele vai tá voltada pra outras quinhentas coisas e não somente para aquilo que está acontecendo em sala de aula [...], diferente da criança que ela consegue ocupar a mente dela só com aquele conteúdo [...], então, a aprendizagem mais demorada por esse lado”.

Sobre a aprendizagem se dar através da memorização, o licenciando A fala que “eu acho que é memorização, [...] talvez, aprender alguma coisa seja mais difícil, então, talvez seja na base da memorização, da formulinha lá, tentar decorar formulinha”.

Faz-se oportuno destacar que ideias como, repetitiva (licenciando L), resumida (licenciando D) e técnica (licenciando L), também são mencionadas como características da aprendizagem de jovens e adultos.

O Quadro 5 apresenta todos os resultados encontrados relacionados à aprendizagem dos alunos da EJA, os quais, como veremos, a seguir, estão fortemente implicados nas formas como os licenciandos entrevistados pensam o ensino para alunos desta modalidade.

Quadro 5 - Aprendizagem na EJA.

Temáticas	Licenciandos	Frequência
Lenta	C, E, F e J	4
Tem mais dificuldade	A e C	2
Memorização	A e H	2
Aprendem de forma diferente dos alunos do ensino regular	D e K	2
Talvez possuam mais interesse	C	1
Resumida	D	1
Não se obtém os mesmos resultados dos alunos do ensino regular	E	1
Quando aprende, ele se apropria do conhecimento	J	1
Mais facilidade, porém, tem mais preocupações para além da sala de aula, o que pode-o prejudicar	J	1
Técnica	L	1
Os professores da EJA acham que os alunos não vão conseguir aprender	L	1
Repetitiva	L	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao ensino para a Educação de Jovens e Adultos, há certa concordância de que ele deve ser diferente do que é desenvolvido no ensino regular (licenciandos B, C, D, E, F e G), em especial por considerarem se tratar de um ensino que deve ser ministrado de forma resumida (licenciandos A, B, C, F, H, L e K) e facilitada (licenciandos H e L). Esse entendimento de que o ensino na EJA é ministrado de forma resumida está de acordo com os achados de Jesus (2012) e Lambach (2007), no qual os entrevistados também caracterizaram a EJA como um ensino resumido. As seguintes falas, evidenciam o caráter resumido, popularmente atribuído à Educação de Jovens e Adultos: “teria que ser bem resumido na verdade, que tudo que teria que se ver em um ano, eles teriam que ver em 6 meses” (licenciando A); “eu acho que pode ser qualquer uma atividade que tu fosse no, no ensino normal, só que tu teria que adequar, adaptar em menos tempo, né, e não cobrar tanto” (licenciando C); “o EJA perde um pouco da, do conteúdo escolar em si. Já na escola a gente já perde e no EJA, como ele é um tempo mais diminuído, tem menos carga horária, o pessoal perde também bastante conteúdo (licenciando F)”.

Na contramão desse entendimento, os licenciandos C e K falam em um ensino igual ao do ensino regular, envolvendo atividades para fazer em casa, experiências rápidas, como por exemplo, a montagem de circuitos elétricos.

A experimentação física emergiu como uma prática pedagógica a ser desenvolvida em salas de aula da EJA (licenciandos A, F, K, J e L). Segundo o licenciando J, é interessante realizar em uma sala de aula da EJA “algum tipo de experimento, assim, mais dinâmico, porque é uma coisa que vai ter a atenção deles e que pode instigar uma discussão”.

De acordo com a pesquisa de Lambach e Marques (2009), um de seus resultados foi o de que professores de Química na EJA valorizam muito as atividades empíricas por meio de práticas de laboratório, com o objetivo de ilustrar e reforçar o conteúdo teórico. Além disso, o trabalho de Gama (2015), já mencionado acima, apostou em aplicações de atividades experimentais demonstrativas para estudar Hidrostática com alunos da EJA, no qual se obtiveram bons resultados. Isso mostra que atividades experimentais podem contribuir para o ensino de jovens e adultos.

Segundo os licenciandos E, L e F, o ensino para a EJA deve ser relacionado com as experiências e o cotidiano dos alunos, o que está de acordo com os resultados também encontrados por Lambach (2007) em sua tese “Atuação de professores de química na EJA: características dos estilos de pensamento - um olhar a partir de Fleck”, na qual o assunto é mencionado em 27% das respostas dos professores.

Sobre o ensino utilizando as experiências dos alunos, autores como Pinto (2010) abordam sobre a aprendizagem dos adultos e alertam que se deve considerar esse sujeito como um participante ativo de uma comunidade e, também, as suas experiências de vida. Sobre aproveitar a experiência de vida dos alunos, Paulo Freire (2017, p. 31-32) questiona

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Ainda sobre isso, Loch (2009), lembra que os educadores devem considerar os saberes e experiências do educando como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Como reflexo do entendimento de que a aprendizagem dos alunos da EJA ocorre de forma lenta (licenciandos C, E, F e J), o Ensino de Física é pensado como “matematicamente mais leve” (licenciando A), facilitado (licenciandos H e L), e, ainda, exigindo uma maior paciência aos professores (licenciando E).

Quadro 6 - Ensino na EJA.

Temáticas	Licenciandos	Frequência
Ensino resumido	A, B, C, F, H, L e K	7
Ensino diferente do ensino regular	B, C, D, E, F e G	6
Experimentação	A, F, K, J e L	5
Lista de exercícios	A, B, I, J e L	5
Sondagem dos alunos é necessária para o planejamento de aula	D, E, I e J	4
Ensino relacionado com as experiências e cotidiano dos alunos	E, L e F	3
Ensino em menos tempo que o ensino regular	C, E e K	3
Primeiro ensino tradicional, depois readaptaria se não funcionasse	D e K	2
Aula expositiva	A e B	2
Ensino facilitado	H e L	2
O ensino de Física seria “matematicamente mais leve”	A	1
Não utilizaria do método <i>Peer Instrucion</i> ¹⁸ (sala de aula invertida)	A	1
Ensino não voltado para o vestibular	B	1
Aula sem perspectiva de algo diferente para a EJA	B	1
Não sabe como daria aula na EJA	B	1
Aula direta, sem enrolação	C	1
Realizar uma linha do tempo sobre os acontecimentos na Física e discutir com os alunos	E	1
Maior paciência ao ensinar	E	1
Mostrar que a Física não é só cálculo	F	1
Levar os alunos ao museu de ciências	F	1
Menos tradicional, professor passivo no processo de ensino	G	1
Ensino técnico	H	1
Pedagogia diretiva	H	1
Menos intenso que o ensino regular, mas o suficiente para o sujeito se nortear em sociedade	I	1
Não sabe se conseguiria escapar do ensino tradicional	I	1

¹⁸ O método de ensino *Peer Instruction* promete manter os alunos ativos durante a aula, por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação e os conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida, a explicação desses conceitos aos seus colegas (BERGMANN; SAMS, 2018, MAZUR, 2015).

Balancear ensino tradicional com práticas experimentais	I	1
Menosprezado por ser de EJA	I	1
Dinâmicas que instigam discussões porque possuem maior maturidade para algumas discussões	J	1
Não fazer atividades infantis	J	1
Tradicional é mais fácil, porém é possível mesclar. Datashow, um vídeo, atividades diferentes. Trabalhar algo do interesse dos alunos	J	1
Ensino atualmente se dá de "qualquer jeito"	J	1
Atividades para fazer em casa que não ocupem tanto tempo	K	1
Ensino igual do ensino regular	K	1
Mescla de Metodologia ativa com a tradicional	L	1
Atividades práticas, em grupo, de roda, conversação	L	1
Não seguem um currículo fixo	J	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A ideia de um ensino “matematicamente mais leve”, também aparece nos resultados de Jesus (2012, p. 119) quando, na fala de um entrevistado, é dito: “imagino que as aulas terem mais conceitos do que contas e quando elas aparecem devem ser as mais simples”. A autora comenta que há um equívoco nessas ideias, pois, os licenciandos “parecem relacionar esta abordagem com a ausência da ferramenta matemática vista como um empecilho para o ensino e que a exclusão desse instrumento irá facilitar a assimilação dos conceitos para os estudantes” (JESUS, 2012, p. 139).

Percebemos aqui que há uma certa diferença entre as ideias desse licenciando e as de autores do Ensino de Física conceitual. Os dois apostam no Ensino de Física conceitual, porém, para o licenciando A, a exclusão da parte matemática teria a função de facilitar o ensino, por pensar que os alunos da EJA tem dificuldade de assimilar aplicações matemáticas, já os autores recomendam que o Ensino de Física seja mais conceitual, por acreditarem que a aprendizagem conceitual é imprescindível para um bom entendimento da Física e, inclusive, é condição necessária para a resolução de problemas (SILVEIRA; MOREIRA; AXT, 1996; LASRY; MAZUR; WATKINS, 2008).

Falas como “depende muito de como é a turma pra mim planejar a aula” (licenciando D) e “então, inicialmente, provavelmente, eu adotaria uma postura, assim, mais de conhecer quem é a minha turma pra a partir de uns dois, três encontros, montar um currículo através disso” (licenciando I), alertam sobre a importância da realização da sondagem dos

conhecimentos dos alunos para a elaboração do planejamento de aula (licenciandos D, E, I e J). Este movimento de realizar uma sondagem inicial numa turma da EJA também é comentada por Loch (2009).

Percebeu-se a opção pelo ensino tradicional na EJA (licenciandos C, D, H, I e K). Os licenciandos D e K falaram que primeiro utilizariam o ensino tradicional e depois readaptariam, caso não funcionasse, já o licenciando H citou a pedagogia diretiva. O licenciando C optou por aula direta, sem enrolação e o licenciando I mencionou não saber se conseguiria escapar do ensino tradicional. De acordo com Silva (2005), o ensino tradicional está pautado na técnica, voltada para as ocupações profissionais, no qual o papel do professor é o de detentor e transmissor do conhecimento aos alunos. Segundo Becker (1994), na pedagogia diretiva, o professor entende que o aluno apenas aprenderá quando ele transmite o conhecimento, sendo este o mito da transferência do conhecimento. Nota-se que para estes licenciandos, o professor é quem transfere o conhecimento e o aluno apenas recebe as informações transmitidas.

Houve ainda, a ideia de mesclar metodologias ativas com tradicionais. Para licenciando L, “deveria ser uma metodologia mais ativa, apesar de muitos deles estarem acostumados com a metodologia tradicional, então teria que ser uma mescla deles”. Isso nos mostra que apesar da presença significativa do ensino tradicional como perspectiva de trabalho a ser desenvolvida pelos futuros professores, é possível perceber uma abertura para metodologias mais ativas de ensino, o uso da experimentação física, a preocupação com a experiência de vida e o cotidiano dos alunos.

5.4 Outras perspectivas que surgem sobre a EJA

Para além dos objetivos propostos na pesquisa, diferentes temáticas emergiram durante as entrevistas, as quais considerou-se pertinente incorporar aos resultados analisados.

Chamou a atenção as respostas apresentadas na questão 9, onde os licenciandos deveriam responder se gostariam de lecionar na EJA. Dos doze entrevistados, sete responderam que sim (licenciandos D, E, F, G, I, J e K), três que apenas por necessidade (licenciandos A, B e H), um que não (licenciando B) e outro que não sabe (licenciando K). O que se percebe, é que há interesse do grupo entrevistado, em sua maioria, em ministrar aula na Educação de Jovens e Adultos.

Ao perguntar aos licenciandos em quais disciplinas do curso de licenciatura lembravam ter estudado ou discutido sobre a EJA, as disciplinas citadas foram Didática,

Organização Escolar e Trabalho Docente, Ciências e Sociedade e Oficinas I¹⁹. Vale ressaltar que, as disciplinas Organização Escolar e Trabalho Docente e Ciências e Sociedade são oferecidas no 1º semestre do curso em questão, Oficinas I no 2º semestre e Didática no 3º semestre. Os demais licenciandos (D, E, F, H e I) alegaram nunca terem estudado ou discutido sobre a EJA em sala de aula.

Quadro 7 - Disciplinas.

Disciplinas	Licenciandos	Frequência
Didática	A, B, C, J e L	5
Organização Escolar e Trabalho Docente	A, G, K e L	4
Ciências e Sociedade	J	1
Oficinas I	J	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme as falas dos licenciandos de um curso de licenciatura com habilitação em Física, percebe-se que há pouca discussão sobre a EJA durante a sua formação inicial. Nas seguintes falas é possível verificarmos isso: “acredito que uma foi Organização Escolar e Trabalho Docente, quando a gente estudou a questão das bases e tava ali inserido o, o nome EJA né, a, mas não, não tem um aprofundamento” (licenciando G); “na faculdade a gente não tem isso, [...], eu já tô aqui há quase dois anos e, nesse tempo todo, nunca, nunca vieram falar assim 'beleza agora vocês vão lá a noite dar uma aula no EJA'” (licenciando E); “então, assim, a gente falou sobre. Mas entrar a fundo mesmo, eu ainda não entrei nenhuma cadeira. Didática que a gente debateu mais mesmo” (licenciando J).

Aqui é possível observar que, apesar dos estudantes terem ouvido falar na EJA em algumas disciplinas, o contato foi rápido e/ou de forma menos sistemática, ou seja, sem estar explícito aos licenciandos os objetivos voltados para a EJA.

¹⁹ O nome da disciplina foi alterado para proteger a identidade do curso em questão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu observar quais as perspectivas de licenciandos em Física, acerca do conceito, dos sujeitos, do ensino e da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Para compreender tais perspectivas optou-se por entrevistar doze licenciandos de um curso de licenciatura com habilitação em Física. Através das entrevistas, percebeu-se que os futuros professores sabem pouco sobre as informações necessárias para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, resultado semelhante aos de Jesus (2012) e Jesus e Nardi (2016).

De acordo com as análises realizadas, os achados da pesquisa mostraram que os licenciandos: a) pouco sabem sobre o que é a EJA, ressalvados aqueles que já possuíam algum contato familiar; b) entendem os alunos da EJA como um público diversificado; c) apresentam um discurso preconceituoso, o qual desqualifica os sujeitos da EJA; d) apostam, preferencialmente, em metodologias tradicionais, sugerindo, também, metodologias ativas e a mescla dessas; e) mencionam a importância da realização de sondagem junto aos alunos, para o planejamento da aula; f) e acreditam que os alunos da EJA aprendem de forma lenta e dificultosa.

Com os poucos entendimentos dos licenciandos em Física para a docência na EJA, é possível inferir que a EJA ainda ocupa lugar pouco destacado na proposta curricular do curso em questão. Oportuno dizer que, a formação teórica é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador, ou seja, somente a prática não é suficiente para se tornar profissionais da educação, principalmente da EJA, a qual possui um amplo público (BARRETO, 2006).

Para uma formação adequada para a docência na EJA, é preciso que o futuro professor tenha acesso a um conjunto de saberes e práticas, por meio dos quais veja seu aluno como um universo de possibilidades, um sujeito escolar capaz como todos os outros. Por fim, conclui-se que os resultados encontrados mostram a necessidade de maior investimento nos estudos sobre o Ensino de Física na EJA, bem como, do repensar das diretrizes curriculares e dos currículos dos cursos de licenciatura.

Através disso, entende-se que esse assunto deva ser mais abordado durante, mas não somente, o curso de licenciatura com habilitação em Física, e às demais licenciaturas, por meio da inclusão de uma disciplina específica na grade curricular dos cursos de licenciatura, da inserção dos estudos sobre essa modalidade em ementas de disciplinas pedagógicas e, também, da promoção de palestras, seminários, ciclos de debates e rodas de conversas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 5-13, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 9 nov. 2019.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues. **Atividades lúdicas no ensino de física: desafios e possibilidades para a EJA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34902>. Acesso em: 16 out. 2019.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, Leônicio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-102.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 89-96, 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3052/318>. Acesso em: 9 nov. 2019.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB nº 6/2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parecer CES nº 1.304/2001**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

FAJARDO, Vanessa. Ensino a distância: liberados para ensino médio, cursos EaD ainda são piores que presenciais. **BBC News Brasil**, São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46394590>. Acesso em: 10 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAMA, Aline Costa. **O ensino de física na EJA: uma proposta com foco na utilização de atividades experimentais demonstrativas - um exemplo no estudo da hidrostática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/4797>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 64-89.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 243-254.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2019.

JESUS, Andréa Cristina Souza de. **Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90986>. Acesso em: 4 de nov. 2019.

JESUS, Andréa Cristina Souza de; NARDI, Roberto. Imaginários de licenciando em física sobre a educação de jovens e adultos e o ensino nessa modalidade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 51-71, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000300051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 64-89.

KOCH, Leani Lauermann. Formação docente para a educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social**. Florianópolis: Apoio, 2014. p. 39-55.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro; WANNMACHER, Clovis Milton Duval. Percepção dos professores de física na educação de jovens e adultos acerca do interesse discente pelas aulas. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 1, ed. 26, p. 353-367, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13852>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric; WATKINS, Jessica. Peer instruction: From Harvard to the two-year college. **American Journal of Physics**, v. 76, n. 11, p. 1066-1069, nov. 2008. Disponível em: https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/75280/0/3e2bde44deda3e92ed5c88d24117a5bb79f345/Peer_Instruction_From_Harvard_to_the_two-year_college.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

LAMBACH, Marcelo. **Atuação de professores de química na EJA: características dos estilos de pensamento - um olhar a partir de Fleck**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90651>. Acesso em 4 nov. 2019.

LAMBACH, Marcelo; MARQUES, Carlos Alberto. Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos: relação entre estilos de pensamento e formação docente. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 219-235, 2009. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/356>. Acesso em: 4 nov. 2019.

LISE, Luana; ANDREOLLA, Register. O “novo” sujeito da educação de jovens e adultos: um diagnóstico necessário para uma intervenção pedagógica significativa. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social**. Florianópolis: Apoio, 2014. p. 58-73.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Planejamento e avaliação em EJA. In: LOCH, Jussara Margareth de Paula *et al.* **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 15-36.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Encceja**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MONTENEGRO, Dhiego Souto. **Formação inicial de professores de ciências (química e física) para a educação de jovens e adultos e o silenciamento dos cursos formadores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://pos->

graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/download/disserta%C3%A7%C3%B5es/mestrado_acad%C3%AAmico/2016/Dissertacao-DHIEGO-S-MONTENEGRO.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 333-356, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/155/showToc>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de educadores de EJA voltada para a transformação social: pesquisa e militância. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 255-271.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Leonardo Cristiano da. **Análise de material didático de física para EJA: do Telecurso ao PNLD-EJA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1RwCX7ts3IWtMQOcmnercRBuckv96qqFq/view>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Fernando Lang da; MOREIRA, Marco Antonio; AXT, Rolando. Habilidad en preguntas conceptuales y en resolución de problemas de Física. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 1, p. 58-62, 1992. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142513?show=full>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 273-289.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

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

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência:** trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-6VZL86>. Acesso: 10 nov. 2019.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 O que você sabe sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
- 2 O que é a EJA?
- 3 Você já teve algum contato com essa modalidade de ensino? Qual?
- 4 Quem são os alunos que podem cursar a EJA?
- 5 Por que você acredita que existem cursos de EJA?
- 6 Como você pensa num planejamento de aula para os alunos da EJA?
- 7 Cite exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas na EJA.
- 8 Quais metodologias você acredita serem adequadas para serem desenvolvidas em turmas de EJA?
- 9 Você gostaria de lecionar na EJA?
- 10 Existem diferenças entre esses alunos e os do ensino regular? Quais?
- 11 Caracterize o sujeito da EJA.
- 12 Como você acredita que ocorre a aprendizagem dos alunos da EJA?
- 13 Em quais disciplinas do curso de Licenciatura você lembra ter estudado ou discutido sobre a EJA?
- 14 Quais comentários você gostaria de adicionar?

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada Perspectivas de licenciandos em física sobre a Educação de Jovens e Adultos poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, à pesquisadora Larissa Carniel da Silva, orientada por Patrícia Ignácio e coorientada por Tobias Espinosa de Oliveira, a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Larissa Carniel da Silva e, após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Santo Antônio da Patrulha, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Este documento possui duas vias, uma ficará com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

APÊNDICE 3 – EXEMPLO DE EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Quadro 8 - Como você pensa num planejamento de aula para os alunos da EJA?

Licenciando	Expressões-chave para: como você pensa num planejamento de aula para os alunos da EJA?	Categorias temáticas e seus respectivos temas
A	A: É... Larissa: Não pensa como que... Nunca pensou, mas como faria? A: Eu nunca pensei, mas eu acho que teria que ser uma coisa no contexto da Física “matematicamente mais leve”, e... na verdade, como é que vou dizer... é, teria que ser bem resumido na verdade, que tudo que teria que se ver em um ano, eles teriam que ver em 6 meses. A, sei lá, teria que ser muito resumido.	ENSINO - Matematicamente mais leve - Resumido
B	B: Ai meu deus. Eu não sei. Porque eu acho que o EJA é uma coisa diferente. Larissa: Diferente? B: Não é pra ser que nem o ensino regular. Então... tem que ser uma coisa bem resumida, e o pessoal já nem quer estudar, o pessoal só tá querendo dormir [risadas]. Eu não sei, mas como eu pensaria em fazer a aula... Não sei, ia ser uma aula bem simples e muito resumida. Não ia nem ser voltado para vestibular, essas coisas. Porque eu acho que não é o objetivo do EJA.	ENSINO - Diferente do ensino regular - Resumido - Sem focar em vestibular SUJEITOS - Não querem estudar e dormem nas aulas.
C	C: Nunca pensei. Larissa: Nunca pensou? C: Mas eu acho que teria que ser diferente do que é no ensino normal. Provavelmente as pessoas terão mais dificuldades.	ENSINO - Diferente do ensino regular APRENDIZAGEM - Maior dificuldade
D	D: [afirmação]. A, planejamento de aula... é que depende muito de como é a turma pra mim planejar a aula. Mas ã... eu, se eu tivesse várias aulas pra dar, eu primeiro daria o modelo tradicional, quadro e giz, ia ver como eles se comportavam e planejava melhor.	ENSINO - Sondagem da turma - Aposta em 1º usar o modelo tradicional e talvez readaptaria
E	E: Não, nunca parei pra pensar, mas o modelo, o modelo bem básico, assim. Não seria como dar uma aula pra, pra criança como a gente já tá acostumado a, a fazer mas seria ã... Uma aula muito diferente porque as pessoas já, já são mais experientes né, então tu já teria é, um link, tu, tu poderia falar sobre coisas que com crianças tu não poderia falar. Tu poderia fazer um link com a vida da pessoa e muitas vezes isso funciona né, é através de assimilação as pessoas aprendem muito melhor, estudos falam, então com isso o planejamento de aula seria seu lá, 10 minutos geralmente a entrada, uns 20 minutos ali que você começa o conteúdo, começa a conversar, 10 de prática com exercício, alguma coisa, e os outros minutos que sobrarem é, é aplicação de sala de aula mesmo, é tu tem	ENSINO - Diferente do ensino regular. - Relacionado com as experiências dos sujeitos. SUJEITOS - Mais experientes.

	<p>a convivência com eles ali e eles se sentirem importantes suficiente pra não desistir de novo né.</p> <p>Larissa: Sim.</p> <p>E: Que é bastante importante nesse período.</p>	
F	<p>F: ã. Eu acho tem que ser abordado de uma forma diferente do que se é abordado na, nos anos, tipo, na escola básica. ã, fazendo com que, relacionando ainda mais com o dia a dia de uma forma diferente uma abordagem diferente, por serem pessoas com idade mais avançada, que já tem uma vida, já uma vivência maior.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferente do ensino regular. - Relacionando com o cotidiano do aluno <p>SUJEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pessoas mais velhas - Mais experientes
G	<p>G: Hm. Acredito que tenha que ser diferenciado porque tu tem várias faixas, faixas etárias né.</p> <p>Larissa: Arram²⁰.</p> <p>G: Então, ã... Por natureza isso já acarreta uma, um planejamento diferenciado, tem que ser diferenciado.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferente do ensino regular
H	<p>H: Como eu penso?</p> <p>Larissa: É. Como tu pensaria....</p> <p>H: É um nunca pensei sobre isso, mas eu acho que primeiro tem que ser resumido né, porque acho que é em um ano que eles se formam, que faz tudo, não é? Tipo o ensino médio tu faz em um ano. Não sei se tu pode me ajudar nisso, mas... [risadas].</p> <p>Larissa: [risadas]. Não, é pra ti dizer o que tu sabe, o que tu acha que tu sabe, não, não tem problema.</p> <p>H: É, eu acho que teria que ser um ensino resumido e acho que mais técnico também.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumido - Técnico
I	<p>I: Eu acho que primeiramente, assim, se eu fosse a docente eu analisaria a faixa etária que eu tenho dentro da sala de aula pra mesclar, porque às vezes tu pode ter mais jovens do que adultos né.</p> <p>Larissa: Arram.</p> <p>I: Mas tem uma pessoa que já tem mais de 50 anos tem que ter um tipo de abordagem diferente, então inicialmente, provavelmente eu adotaria uma postura, assim, mais de conhecer quem é a minha turma pra a partir de uns dois, três encontros montar um currículo através disso.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sondagem da turma - Diferente do ensino regular <p>SUJEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jovens - Adultos - Idosos
J	<p>J: No planejamento de aula, acho que vai muito do nível de conhecimento na verdade, porque isso é muito difícil. Primeiro tu precisa saber, eu não sei o EJA é dividido por turmas, mas eu acredito que talvez seja, então, o EJA tem que ir desde o básico do básico até o mais avançado do mais avançado. Daqui a pouco a pessoa tá fazendo EJA pra concluir o Fundamental aí é um conteúdo específico, mas não tem como ser um conteúdo específico de uma série específica. Tem que ser um conteúdo que abrange desde básico</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sondagem da turma - Não seguem um currículo fixo

²⁰ Essa expressão significa afirmação.

	<p>até quem tá lá terminando o Fundamental.</p> <p>Larissa: Arram.</p> <p>J: Então, não é fácil preparar um plano de aula pra eles, tem que conhecer, a tem que conhecer muito, principalmente como funciona, assim, o ser humano, pra ti conseguir desenvolver alguma coisa.</p>	
K	<p>K: Bom, um... um planejamento normal como se fosse uma aula normal, só que tentar passar mais por cima.</p> <p>Larissa: É... mais resumido então?</p> <p>K: É, porque o período é menor.</p> <p>Larissa: É menor.</p> <p>K: A é, então seria mais resumido.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Igual o ensino regular - Resumido
L	<p>L: Olha eu que é, eu acho que deveria ser um pouco mais porque parece que eles resumem o conteúdo pra, parece que eles querem resumir o conteúdo pra, porque eles não, não, não sabem ou não vão aprender como se fosse isso, mas eu acho que deveria ser um pouco mais abrangente porque, na verdade, eles tão ali, igual a gente tá aqui, pra querer aprender.</p>	<p>ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumido <p>APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os professores acham que os alunos não vão aprender <p>SUJEITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Querem aprender

Fonte: Dados da pesquisa.