

A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE FÍSICA

João Batista Lucena ¹
Gabriel Ângelo Araújo Pereira de Faria ²
Débora Suzane de Araújo Faria ³

RESUMO

No que se refere à dificuldade para conciliar o tempo entre o trabalho, a escola e a família, percebemos que os estudantes da EJA que trabalham não têm um tempo específico para se dedicar aos estudos, decorrente da condição de trabalhador. Muitas vezes não conseguem chegar pontualmente à aula porque o término da jornada de trabalho coincide com o início das aulas no turno noturno. Às vezes não cumprem com as datas para entregar as atividades diante da falta de tempo em fazê-las. Não têm assiduidade porque a condição de trabalhador (autônomo ou que vive de bicos) os obriga a não ter um horário definido de trabalho. Tem inúmeras dificuldades, como falta de tempo para estudar, em realizar as atividades ou frequentar o espaço escolar depois de uma jornada cansativa de trabalho. Neste aspecto, essa pesquisa foi orientada com o objetivo geral de identificar como melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de Física para o aluno da EJA. Elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e problematizar o perfil pessoal e profissional dos estudantes da EJA; 2. Identificar como melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: EJA. Estudantes. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as proposições para o ensino de Física para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O interesse pela pesquisa sobre a EJA decorre do exercício de estudante da Licenciatura em Física do IFRN – Campus Caicó. Enquanto aluno e futuro professor existe a preocupação em otimizar o ensino de Física para os estudantes da EJA que se caracterizam enquanto um público plural.

A história da educação para jovens e adultos no Brasil afirma-se a partir da colônia, quando os jesuítas ensinavam as normas de como se comportar em sociedade e os ofícios necessários para que a economia colonial funcionasse (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Não obstante, conforme Haddad e Di Pierro (2000), um conjunto de ações assistencialistas que envolveram práticas formais e informais que ora priorizavam a aquisição de conhecimentos básicos, ora de competências técnicas e profissionais fundamentaram as primeiras propostas voltadas para a educação de jovens e adultos.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal - IFRN, joao.batista.lucena@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de Engenharia Química da Universidade Potiguar - RN, gabrielxbw@gmail.com;

³ Mestre pelo Curso de Políticas Educacionais da Universidade Federal - RN, debora.faria@ifrn.edu.br;

Até a década de 1920 houve um descomprometimento educacional que repercutiu na elaboração de ações assistencialistas e propostas de trabalho para a EJA e uma despreocupação em instituir políticas educacionais para esse público.

Apenas na década de 1940 é que a preocupação com a falta de educação para jovens e adultos veio a se firmar como um problema de ordem nacional, ganhando ênfase uma política nacional em relação a essa modalidade.

No entanto, a história do tratamento com a educação de jovens e adultos pelas políticas públicas educacionais mostrou que essa modalidade de ensino sempre foi alvo de programas, projetos, campanhas e ações compensatórias que não tiveram uma continuidade e, portanto, não surtiram todo o efeito positivo que a sociedade cobra e tem direito.

Além disso, os sujeitos da EJA ainda sofrem com a dificuldade em conciliar educação e trabalho. Conforme Arroyo (2006) quando forçado a escolher entre uma das opções, esse aluno escolhe o trabalho, devido à necessidade de subsidiar a sua sobrevivência e a de sua família. Ao escolher o trabalho perpetua-se o ciclo de exclusão da escola, pois já teve que deixá-la anteriormente por motivos que se repetem nas suas narrativas acerca das causas da desistência.

Nesse aspecto, questionamos qual o perfil do estudante da EJA? Que ações poderão ser desenvolvidas pelos docentes que lecionam Física, visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA? Então, especificamente, essa pesquisa foi orientada com o objetivo geral de identificar como melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de Física para o aluno da EJA. Elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar e problematizar o perfil pessoal e profissional dos estudantes da EJA; 2. Identificar como melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA.

Para alcançarmos os objetivos delineados anteriormente e responder às questões da pesquisa, os primeiros procedimentos utilizados se relacionaram a aproximações com o objeto de estudo e com a documentação e as referências bibliográficas a ele relacionada. Na pesquisa documental/bibliográfica tivemos por objetivo catalogar e indicar os fundamentos teóricos e os percursos a serem percorridos empiricamente.

METODOLOGIA

A metodologia que escolhemos para fins investigativos partiu fundamentalmente de uma postura epistemológica, que, enquanto teoria, possui uma concepção de ciência e de mundo, que discute, profundamente a realidade, não apenas a sua aparência.

Em particular, para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizamos as seguintes técnicas: revisão bibliográfica, fase de seleção de artigos que foram consultados através da internet em anais de eventos, em livros, revistas, resumos e e-books, o estudo documental, com leituras dos documentos encontrados para identificarmos a pertinência do conteúdo em relação ao objeto da pesquisa e para que realizássemos os resumos e fichamentos.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Ciências Naturais foi iniciado na década de 1950 com o objetivo de formar investigadores científicos, impulsionando o avanço da ciência e tecnologia, pois deste dependia o progresso e a industrialização do país.

A partir de 1980, se origina a concepção de tornar o ensino de Física articulado aos interesses e necessidades tanto dos estudantes, quanto das escolas de ensino fundamental e médio. No final do século XX, o marco legal que norteou as reformas educacionais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Posteriormente, regulamentada por Decretos, suas orientações repercutiram na organização das escolas e, especificamente, na formação docente e no ensino de Física.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresenta um viés assistencialista e compensatório e, nesse sentido, no século XXI sinaliza para a reconstrução de princípios e fundamentos da formação humana ancorados numa concepção emancipatória e na perspectiva da inclusão social que vise incluir nas redes de ensino os estudantes que foram excluídos do sistema educacional ou dele saíram por motivos diversos.

Embora não seja simples traçar um perfil dos estudantes da EJA, observamos que a maioria apresenta características diferenciadas, pois eram em sua maioria egressos de escolas públicas, onde cursaram o ensino fundamental em condições precárias. Quase todos trabalhavam durante o dia e alegavam que dispunham de pouco tempo para se dedicar aos estudos, mas se esforçavam para conseguir concluir o curso.

Os jovens e adultos da EJA estão, em sua maioria, em postos de trabalho informais e, de acordo com Arroyo (2006, p. 8) vivendo de bicos.

Hoje vive de um biscate, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer. Se estiver na época de alho, vende alho, se estiver na época de maçãs, vende maçãs, ou qualquer outro produto da safra. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador.

À mercê dessa situação, significa que estão em condições de desemprego ou subemprego, pois em postos informais de trabalho, não possuem a segurança em um trabalho fixo. Quando discute sobre essas condições de trabalho, Pinto (2009, p. 79), afirma que o “adulto só subsiste se efetua trabalho, mas, [...] só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra. Esclarece, ainda, que para esse adulto, o trabalho tem característica fundamental na sua existência de vida, particularmente pela sua condição social”.

Justamente a partir dessas considerações da característica de ser trabalhador é importante que a categoria tempo e outras categorias que dizem respeito à especificidade do público da EJA sejam refletidas e discutidas para que aconteça a real inclusão. Pois, a não adoção de tais categorias poderá contribuir significativamente para a desistência dos estudantes e para a não efetivação de uma prática educativa plural, acessível à real necessidade desses estudantes enquanto sujeitos de aprendizagem.

Ao discutir sobre a especificidade dos jovens e adultos que frequentam a EJA, Arroyo (2006), enfatiza, também, que, a concepção de tempos diferenciados deverá fundamentar a ação pedagógica e o currículo da EJA. Nesse sentido, deverá partir do pressuposto de que os estudantes trabalhadores têm seus tempos regidos pelo mundo do trabalho, no ambiente doméstico ou através do exercício de uma profissão.

Uma característica bastante peculiar na modalidade da EJA é a elevada taxa de desistência escolar, o que vem de encontro à permanência dos educandos. Discorrendo sobre esse fenômeno, Kuenzer (2000), assevera que é preciso levar em conta não somente a ampliação da oferta de vagas, mas objetivar diminuir a evasão e a repetência.

Tem-se então um paradoxo, pois, a simples oferta da educação pública não determina a permanência do aluno, que tende a desistir do ensino. Ao buscar a EJA, muitas vezes encontram um quadro de precariedades que vai desde a inadequação do ambiente escolar até a forma equivocada como os professores os concebem enquanto sujeitos de aprendizagem.

Esses fatores ocasionam novamente a exclusão, dificultando a inserção e a inclusão educacional e colocando em questão a validade das políticas públicas voltadas para jovens e adultos. Melhorar as condições de sucesso e de permanência dos educandos, de acordo com Kuenzer (2000), depende de uma série de investimentos que priorizem: a qualidade de ensino, a ampliação do espaço físico e a qualificação permanente dos professores (KUENZER, 2000, p. 45).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Salientamos que um fator específico relacionado aos estudantes da EJA é que parte deles não é mais adolescente, mas jovens e adultos. Então, justamente por serem sujeitos que vivenciam essa fase, a escola deve oportunizar a esses educandos atividades significativas que, conforme Rodrigues (2006, p. 30) dizem respeito [...] à aquisição de habilidades e de novos conhecimentos para firmar-se em uma carreira e na vida familiar e também aprender a reconhecer-se como pessoa produtiva e útil.

Ao contrário do que muitos pensam, na fase adulta não se reduzem as capacidades e o rendimento intelectual, havendo apenas, mudanças qualitativas no plano cognitivo. Trabalhos científicos publicados sobre esse respeito: Coll; Palacios; Marchesi (2004, p. 312) enfatizam que:

[...] os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico [...])

Corroborando essa perspectiva, ao discutir sobre as especificidades dos jovens e adultos que frequentam a EJA, Comerlato (2004), afirma que um aspecto comum aos sujeitos adultos, especificamente aos que frequentam as turmas da EJA é o fato de interpretarem o mundo através de seus contextos de vida, de conceitos e representações construídas culturalmente que orientam o pensamento rumo ao abstrato.

Coadunando com essa afirmação, Oliveira (1999), assegura que as estruturas lógicas de pensamento do jovem e do adulto são mais elaboradas, tendo maior interesse em saber sobre domínios específicos do conhecimento. Os adultos costumam fazer uso de proposições verbais como meio ideal para expressar ideias, hipóteses e raciocínios (OLIVEIRA, 1999).

Estudo realizado por Oliveira (1999), comprovou que a educação de jovens e adultos é composta por um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Composto por um grupo com visões de mundo diferenciadas adquiridas no decorrer da vida, a EJA abarca educandos que viveram experiências enriquecedoras, respaldadas em crenças e valores externos ao ambiente escolar, como afirma BRASIL, (2006, p. 4):

nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Assim, um dos componentes mais significativos da especificidade desse público, conforme Oliveira (1999) é o fato de ser migrante vindo de áreas rurais pobres e ser filho de trabalhadores rurais que não tiveram acesso à educação formal. Esse público invariavelmente teve passagem curta e não sistematizada pela escola, exerce funções não qualificadas e procura a escola muito tarde para se alfabetizar ou cursar alguma série.

No processo de ensino e aprendizagem a motivação é indispensável, pois, de acordo com Solé (2006) estão relacionadas ao autoconceito, à construção deste em interações significativas para o aluno, representações mútuas que nelas intervêm e expectativas que ajudam a gerar sentido e significados para o que estamos fazendo.

Piconez (2003), explica que jovens e adultos mesmo que não escolarizados são sujeitos sociais que se envolvem permanentemente em contextos culturais de aprendizagem. Tem [...] o perfil de cidadania exigido, requer movimento dinâmico do saber aprender e acessar informações, do saber relacionar as interações sociais com propostas de intervenção na realidade e tomada consciente de decisões (PICONEZ, 2003, p. 02).

Os estudos de Fonseca (2002) e Dayrel (1996) apontam que o espaço escolar é rico em interações e trocas, com ajuda mútua entre os colegas, mesmo que o professor utilize atividades individuais para a classe. Porque não dizer um espaço propício à solidariedade no cumprimento da execução das tarefas escolares que acontece anteriormente durante ou depois das aulas.

A sala de aula para o jovem e adulto é um espaço de relações onde ocorre a troca de telefones, a preocupação com os problemas do outro que podem estar motivando a sua ausência na aula. Por causa dessa troca de relações construídas no ambiente escolar emerge a interação, com a valorização desse espaço e dos relacionamentos que ali são construídos, em contraposição ao ensino que não considera a especificidade do aluno para o qual devia se destinar, alheio à sua vida e ao reconhecimento de que são sujeitos que mesmo marcados pela exclusão da escola são capazes de aprender. Nesse sentido, as aulas para o aluno da EJA não devem ter rigidez nos tempos escolares e as práticas pedagógicas devem estar coerentes com as singularidades dos sujeitos da EJA.

A respeito da disciplina de Física, Machado (2004), afirma que possui uma linguagem característica, distinguindo-se da linguagem comum. Para o exercício da docência em Física, faz-se necessário, *à priori*, refletir sobre o uso de estratégias didáticas que possibilitem a ação e interação entre docente e discente.

Discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante da EJA e relacioná-lo a um ensino de Física mais significativo e criativo contribuirá para o desenvolvimento de práticas que possibilitarão a esse aluno aprender com qualidade. Embora alguns ainda considerem o professor como detentor absoluto do conhecimento e, centro do processo de ensino e aprendizagem, outros concordam que uma aprendizagem significativa requer o envolvimento de professores e alunos enquanto parceiros na busca pelo conhecimento. Nessa perspectiva, Freire (2002) afirma que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.25) ”.

Fundamentado em Freire (2002), inferimos que o ensino de Física exige a formação de cidadãos críticos, capazes de questionar a realidade, de resolver problemas, de desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação na vivência diária dos estudantes. No caso dos estudantes da EJA, a ideia é ensinar a partir de suas histórias de vida, associando o saber da experiência com o saber teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso deste estudo específico, alguns aspectos interagem no sentido de potencializar a permanência dos sujeitos da EJA na educação escolar, como, por exemplo, a sociabilidade com os colegas, a qual se torna muito atrativa a esses sujeitos, por conjugar a possibilidade de continuidade de estudos para os sujeitos que são trabalhadores.

Mas essa relação só se fará verdadeiramente plausível se no âmbito das relações sociais e de produção capitalista deixarem de existir os impasses que dificultam a materialização de uma proposta educacional emancipatória da classe trabalhadora.

A formação de jovens e adultos excluídos da educação básica só se justifica se a citada formação puder dar conta da inserção laboral e da inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a

cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional.

Nesse contexto, é necessário considerar as realidades específicas da vida desses educandos, suas dificuldades de permanecer na escola, bem como outros fatores de ordem socioeconômica que os impedem de prosseguir, alimentando os altos índices de desistência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 25 de junho de 2019.

BRASIL. *Ministério da Educação. Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares*. Brasília: MEC, out. 2005.

COLL, C., PALACIUS, J. & M., Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva*. Vol. 1. São Paulo: 2004.

COMERLATO, D. *Educação de Jovens e adultos, letramento e formação de professores. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 2, 2004.

DAYRELL, J. (org). *Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FONSECA, M. da C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo: Perspectiva, vol - 14, nº 1, Jan./Mar. 2000.

KUENZER, A. Z. *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade (Impresso), Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. *Pensando a prática do professor*. Pensar a Prática (UFG. Impresso), Goiânia, v. 1, p. 1-18, 2000.

MACHADO, Anna Rachel (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. ANPED, 1999.

PICONEZ, S. C. B. *A aprendizagem do jovem e do adulto e seus desafios fundamentais*. Texto disponibilizado na Webteca de site do núcleo de estudos em jovens e adultos e formação permanente, 2003. Disponível em: www.nea.fe.usp.br. Acesso em 25 de junho de 2019.

PINTO, Á. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2009.

RODRIGUES, M. E. C. *EJA- uma Política Pública de Estado: alfabetização e continuidade enquanto direito*. In: V Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos EJA- uma Política pública de Estado: alfabetização e continuidade enquanto direito, 2006.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et all. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.