

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290000129



FE

TCC/UNICAMP G764i

*A importância da formação específica do professor no
trabalho docente com alunos adultos.*

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o Curso de Pedagogia, com
Habilitação em Administração Escolar,
da Faculdade de Educação – UNICAMP,
sob orientação da Profa. Dra. Sônia Giubilei.
Aluna: Luciane Grandin RA 951037

Campinas - 1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

G764i

Grandin, Luciane.

A importância da formação específica do professor
no trabalho docente com alunos adultos / Luciane
Grandini. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Sônia Giubilei.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de adultos. 2. Educação de
adolescentes. 3. Professores – Formação. I. Giubilei, Sônia.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

*Dedico este trabalho a todos
os estudantes e professores
da Educação de jovens e adultos.*

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Sônia Giubilei, orientadora deste trabalho, que sempre foi, e continua sendo, uma batalhadora da Educação de jovens e adultos.

À Professora Doutora Roseli Cação, que foi quem me ensinou a me ver como uma professora em constante formação.

À todos os alunos e professores da Educação de jovens e adultos que cederam seu precioso tempo para participar desta pesquisa.

Às amigas Lucimara, Mara e Valéria que sempre souberam falar e ouvir...

Ao William e à todos os familiares e amigos que, de um jeito ou de outro, tiveram paciência em esperar a conclusão deste trabalho.

*“A prática de velejar coloca a necessidade de
saberes fundantes como o domínio do barco,
das partes que o compõem e da função de cada uma delas,
como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção,
os ventos e as velas, a posição das velas,
o papel do motor e da combinação entre motor e velas.
Na prática de velejar se confirmam,
se modificam ou se ampliam
esses saberes...”*
(Paulo Freire)

SUMÁRIO

<i>Resumo.....</i>	<i>6</i>
<i>Como tudo começou.....</i>	<i>7</i>
<i>I) Introdução.....</i>	<i>9</i>
<i>II) Objetivos.....</i>	<i>11</i>
<i>III) Metodologia.....</i>	<i>12</i>
<i>IV) Fundamentação teórica.....</i>	<i>14</i>
4.1) <i>Evolução histórica da Educação de adultos no Brasil.....</i>	<i>14</i>
4.2) <i>Os rumos da Educação de adultos a partir da Nova LBD.....</i>	<i>22</i>
4.3) <i>O aluno adulto.....</i>	<i>25</i>
4.4) <i>O professor de alunos adultos.....</i>	<i>30</i>
<i>V) Análise dos dados.....</i>	<i>33</i>
5.1) <i>Os alunos jovens e adultos sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>33</i>
5.2) <i>Os professores da Educação de adultos sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>55</i>
<i>VI) Considerações finais.....</i>	<i>72</i>
<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>74</i>
<i>Anexo I.....</i>	<i>76</i>
<i>Anexo II.....</i>	<i>77</i>

Resumo

Esta pesquisa nasceu do questionamento em saber como o professor de alunos jovens e adultos está desenvolvendo sua prática pedagógica, sendo que foi formado apenas para trabalhar com as crianças.

Objetivando conhecer melhor os alunos jovens e adultos que hoje buscam sua escolarização, e saber como se dá o trabalho do educador junto a esses alunos, escolhemos três instituições de Educação de jovens e adultos na cidade de Campinas: uma Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo, um Curso Preparatório aos Exames Supletivos e um Centro Estadual de Educação Supletiva. Como ferramentas de coleta dos dados aplicamos, junto aos alunos, um questionário, e com os professores utilizamos a entrevista semi-estruturada. Através das respostas dos alunos e das falas dos professores fomos desmembrando um pouco mais da realidade do ensino supletivo.

Os alunos adultos vêm para a escola atrás de um certificado para melhorar de emprego e também para aumentar sua auto-estima perante a sociedade, da qual sentem-se excluídos.

Os educadores sentem a falta de uma formação específica em seu trabalho docente com alunos jovens e adultos, e afirmam ser na prática que vão desenvolvendo sua metodologia, através de tentativas de acerto e erro.

Como tudo começou...

Toda pesquisa começa a despontar a partir de uma dúvida, de uma indagação, de uma vontade de olhar para além do que se está vendo...

Meu interesse pela Educação de adultos foi brotando durante um estágio realizado nas disciplinas “Prática de Ensino de Primeiro Grau” e “Estágio Supervisionado de Primeiro Grau”, sob supervisão da professora Roseli Cação. Como trabalho durante o dia todo, sem tempo disponível para a realização do estágio em classes com crianças, acabei indo parar em uma classe noturna de terceira e quarta séries do ensino fundamental da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, da Prefeitura Municipal de Campinas. Estava eu frente a frente com a Educação das pessoas jovens e adultas...

Lá, me deparei pela primeira vez com educandos jovens e adultos, com um espaço destinado a esses alunos, e com uma professora da Educação de adultos.

Adentrando o espaço da sala de aula é que fui aprendendo, no meu papel de professora em formação, a conhecer a realidade desses alunos: cansaço, trabalho, responsabilidades sociais, falta de tempo, auto-estima baixa, falta de confiança em si mesmos..., e uma grande vontade de vencer essas dificuldades e alcançar seus objetivos: a obtenção do diploma escolar para melhorar de emprego e / ou ser reconhecido como cidadão.

O pouco caso com a Educação dos adultos já começa pelo espaço destinado a esses alunos: durante o dia, o prédio abriga crianças de sete à quatorze anos. Móveis que são usados pelas crianças são os mesmos que são reservados aos alunos adultos. Depois de um dia inteiro de trabalho eles ainda têm que estudar em móveis desconfortáveis, que não foram planejados para o corpo de um adulto. Mas, felizmente, esses alunos garantiram, pelo menos, esse espaço para continuarem estudando...

E a professora dos alunos jovens e adultos, que durante o dia dava aula para crianças, apenas repassava os conteúdos trabalhados com esse alunos para os seus educandos adultos, no período noturno. Os adultos aprendiam os mesmos conteúdos e da mesma maneira que estes eram trabalhados com as crianças. Mas a professora não pode ser responsabilizada por essa realidade, pois não foi formada para trabalhar com os alunos jovens e adultos. Ela só aprendeu à respeito do alunado infantil...

Dessa maneira, o adulto é visto como um atrasado que precisa apenas aprender os conteúdos escolares que não foram apreendidos quando este era criança.

Assim, essa pesquisa nasceu a partir das minhas dúvidas: como o professor trabalha com alunos jovens e adultos se não recebeu nenhuma informação sobre a Educação de adultos? Como se dá a sua prática com esses alunos? Como é a relação professor-aluno, que aqui é entre duas pessoas adultas?

Acredito que esse trabalho vai me auxiliar no esclarecimento dessas questões, esperando encontrar pessoas realmente comprometidas com esses alunos que já foram obrigados a deixar a escola durante sua infância e que agora buscam os estudos...

1) INTRODUÇÃO

A Educação para alunos adultos, no Brasil, sempre foi vista como uma Educação de segunda classe, pois sempre teve relação com a suplência e a carência. Ela pode ser caracterizada como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não puderam estudar quando eram crianças, na maioria das vezes, por motivos financeiros.

Os responsáveis pela política educacional do país sempre se utilizaram do discurso da democratização do ensino, no qual há a garantia de “Educação básica e gratuita para todos”. Porém, educar a todos também implica em oferecer Educação básica e gratuita para os jovens e adultos que evadiram da escola ou que foram expulsos do sistema frente à necessidade de trabalhar para sobreviver.

E essa modalidade de Educação⁽¹⁾ não pode ser vista apenas como um favor concedido à população. Ela é um direito social que deve ser garantido pelo governo. Porém, tradicionalmente, a escola tem sido considerada um espaço educativo para as crianças e, conseqüentemente, os professores são formados para trabalhar somente com esse tipo de aluno.

Nenhum curso, seja ele do ensino médio ou superior, forma professores especificamente para trabalhar com alunos adultos que nunca estudaram ou que deixaram de frequentar a escola, devido a várias dificuldades, quando eram crianças.

Geralmente, o que ocorre é que os professores do ensino noturno que trabalham com alunos adultos, são os mesmos professores que dão aulas para crianças durante o dia. E esses professores acabam chegando até a Educação de adultos para complementar seu baixo salário. Mas esses professores, em sua formação, só receberam informações sobre metodologias de ensino e psicologias do aluno criança e acabam, simplesmente, repassando os conteúdos usados nas aulas com as crianças para os alunos adultos, usando livros didáticos infantis, completamente fora da realidade dos adultos.

(1) Segundo CARNEIRO (1998), a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são “modalidades” da Educação.

Uma dessas conseqüências é que esse aluno adulto acaba sendo infantilizado e forçado a aprender coisas que não fazem parte de seu cotidiano. A Educação de adultos, diferentemente da Educação para as crianças, não trata de formar o aluno para a vida, porque esse aluno adulto já “está na vida” e nela cumpre um papel determinado. E o que o educando adulto espera da Educação que a escola lhe oferece é que ela ajude a melhorar sua condição de vida, sua condição no emprego (ou ajudá-lo a conseguir um), e que ele seja reconhecido e valorizado como cidadão, como homem alfabetizado e que possui direitos sociais e individuais.

O educador de adultos deve sentir todas as necessidades imediatas e especificidade de aprendizagem de seus alunos, pois ele é o grande responsável pela permanência ou não desse aluno na sala de aula, e também pela produção de um conhecimento crítico-reflexivo, que insira este educando na realidade social em que vive.

II) OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral a verificação da importância de uma formação específica para professores que trabalham dentro do contexto da Educação de adultos, tanto aqueles que são formados nos cursos de Magistério e de Pedagogia (que lecionam de 1ª à 4ª séries), quanto aqueles dos cursos de Licenciatura (que dão aulas de 5ª à 8ª séries e em todo o ensino médio).

Assim sendo, faz-se necessário saber quem são esses alunos adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que iniciam seus estudos ou que os retomam, depois de muito tempo longe da escola, e que freqüentam os cursos preparatórios para os exames supletivos do Estado, os Centros Estaduais de Educação Supletiva, e os supletivos regulares do Município de Campinas. O que se pretende é:

1. conhecer melhor os alunos jovens e adultos que freqüentam essas instituições,
2. verificar como os professores trabalham com esses alunos,
3. identificar que dificuldades o professor enfrenta em sua prática docente, já que, em sua formação, não recebeu nenhuma informação à respeito da psicologia ou metodologia de ensino dos alunos adultos.

III) METODOLOGIA

Este trabalho de conclusão de curso foi realizado em três etapas.

A fase inicial da pesquisa constituiu-se de uma extensa pesquisa bibliográfica sobre vários aspectos da Educação de adultos, a fim de compor a parte teórica do trabalho.

A segunda parte é a pesquisa de campo, a qual foi restringida à dois métodos de coleta de dados: a entrevista e o questionário. O primeiro foi realizado juntamente com os professores, objetivando conhecer como esse professor desenvolve sua prática com os alunos adultos e as dificuldades sentidas nesse trabalho; o segundo foi utilizado na obtenção de informações dos próprios alunos adultos a fim de conhecê-los melhor e saber o que esperam da escola.

Em cada escola visitada para coleta das informações foram entrevistados quatro professores, e responderam ao questionário cerca de 5% do total de alunos matriculados em cada uma. Para colher os dados junto aos professores escolheu-se a técnica da entrevista semi-estruturada⁽²⁾, pois ela permite a captação imediata da informação desejada e também é mais flexível ao aprofundamento de certas questões que surgem durante o diálogo. E o questionário foi utilizado devido ao grande número de alunos sujeitos da pesquisa, e apesar de ser um instrumento mais estruturado, permite confirmar ou negar algumas das informações apreendidas durante as entrevistas, além de servir como base para tratamento estatístico dos dados.

Foram escolhidos três tipos de instituições escolares, na cidade de Campinas–S.P., que trabalham com alunos adultos:

- **uma Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo da Prefeitura**, na qual há o ensino direto nas salas de aula e com frequência diária obrigatória.

As quatro primeiras séries do ensino fundamental são de responsabilidade da

(2) Segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986:34), a entrevista semi-estruturada ou semi-padronizada "é aquela que se desenrola partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações."

Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC) e têm duração de dois anos, divididos em quatro semestres letivos. As primeiras e segundas séries são chamadas de PEB (Programa de Educação Básica) I e II, respectivamente, e terceiras e quartas são denominadas PEB III e IV. Cada classe é acompanhada por uma única professora durante o ano letivo. Já nas aulas de quinta à oitava séries, cada professor é responsável por uma disciplina e cada aula dura 45 minutos. A idade mínima exigida para matrícula no ensino supletivo regular é de quatorze anos. Todas as aulas são ministradas no período noturno;

- **um Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES**, onde o ensino é personalizado através de módulos instrucionais. Os alunos fazem as matrículas por disciplinas, sempre de duas em duas, e vão eliminando, através de provas, as matérias do ensino fundamental e médio. O horário é flexível e é o aluno quem escolhe o seu horário de fazer as avaliações e de tirar as dúvidas com os professores, pois não há aulas regulares. A frequência não é obrigatória, mas o aluno precisa fazer, no mínimo, uma prova por mês e procurar o professor orientador da disciplina pelo menos cinco vezes mensais, devido à grande procura por vagas;
- **um Curso Preparatório aos Exames Supletivos**, no qual os alunos fazem as matrículas por disciplinas, de quinta à oitava séries do ensino fundamental e também do ensino médio, para posteriormente prestarem os exames supletivos do Estado e conseguirem o certificado de conclusão de sua escolaridade. As aulas são dadas por professores voluntários, aos sábados, no período da manhã.

A terceira fase do trabalho foi a realização da análise dos dados recolhidos. A nossa intenção, neste trabalho, não é analisar e nem criticar qualquer um dos três diferentes tipos de instituições de Educação de jovens e adultos, mas sim sentir através da fala dos professores e dos dizeres de seus educandos como se dá a formação pedagógica desse professor que não recebeu nenhuma (in)formação à respeito desses alunos que não puderam estudar na idade dita “adequada”. Cabe ressaltar que o ideal seria a realização de uma pesquisa-ação para o acompanhamento da prática pedagógica desses professores. Mas isso ficará para uma outra etapa futura...

IV) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1) Evolução histórica da Educação de adultos no Brasil

Dentro do estudo de formação de professores para alunos jovens e adultos, a evolução histórica da Educação de adultos nos interessa principalmente pelo fato de se conhecer os objetivos propostos para ela nas diferentes épocas, dentro de diferentes concepções políticas e ideológicas.

A Educação de adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a Educação elementar. No período colonial, através do ensino para crianças, os jesuítas buscavam também atingir, indiretamente, seus pais. A catequese e a transmissão do idioma português aos indígenas serviam como instrumento de aculturação dos nativos. Porém, passada essa fase inicial, as atividades econômicas coloniais não exigiam o estabelecimento de escolas para a população adulta, composta de portugueses e seus descendentes, e muito menos para a população escrava.

Só vamos encontrar tais escolas a partir do Império, quando a sociedade brasileira começou a se transformar, em face das novas condições da economia. O crescimento quantitativo dessas escolas acompanhou o crescimento do sistema elementar de ensino durante os últimos anos do Império e início da Primeira República. Porém, somente a partir da Revolução de 1930 encontraremos no país movimentos de Educação de adultos de alguma significação. Segundo PAIVA (1983:166) *“programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgem quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu neutralismo inicial e reconhecerem o papel da Educação como veículo de difusão de idéias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas fora da ordem vigente.”*

Já na República, houve uma tentativa de solucionar, sem êxito, os problemas educacionais mais graves. Um desses problemas foi a facilidade com que o estudante conseguia obter os certificados de curso preparatórios para poder entrar no ensino superior. Assim, para corrigir tal situação, e visando à qualidade do ensino, foi instituído o Exame de Madureza em 1890, na Reforma Benjamin Constant (Decreto 981, de 08/11/1890). Esse Decreto *“dá a dimensão do termo madureza: verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária, através de um exame prestado ao final*

do curso secundário.” (GIUBILEI; 1993:31). A denominação “exame de madureza” passa a fazer parte das demais reformas que vieram depois da de Benjamin Constant.

O decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, da Reforma João Luís Alves previu o ensino para adultos. Esse mesmo decreto suprime, terminantemente, os exames preparatórios. Essa rigidez está indicada no artigo 50, que diz: *“não será permitido acesso a um ano qualquer sem a aprovação nas matérias do ano anterior.”* A lei, conhecida como Lei Rocha Vaz *“fez especial destaque aos professores desse tipo de ensino para que eles gozassem das mesmas regalias dos demais professores de outros cursos.”* (DI ROCCO; 1979:43).

Durante o Estado Novo percebia-se claramente o poder da Educação enquanto veículo de difusão de idéias tanto quanto o caráter ideológico da organização do ensino. Ou seja, *“a educação servia como instrumento de sedimentação do poder constituído através da propaganda difundida por intermédio do sistema de ensino e da educação moral e cívica.”* (PAIVA; 1983:166)

Já com o final do Estado Novo e as primeiras tentativas de Getúlio Vargas, então Presidente da República, de ganhar a simpatia das esquerdas, seria oferecida a oportunidade para o surgimento de novos movimentos de Educação das massas, com caráter eminentemente político. A Educação dos adultos aparecia como um meio e um aspecto da organização política das massas.

E a primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da Educação dos adultos da Educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria “Ensino Supletivo”. Porém, o favorecimento da Educação dos adultos em larga escala só será encontrado com a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário).

Em 1942 teve início a Reforma Gustavo Capanema, na qual o ensino para adultos não recebeu muita atenção. Porém, mais uma vez foi determinado que a formação docente no ensino Normal deveria atentar para a problemática do aluno adulto.

Com o fim da Ditadura de Vargas, em 1945, o país vivia um momento político de redemocratização. O INEP (Instituto Nacional de estudos Pedagógicos) formulou seu primeiro apelo no sentido de ampliação das redes estaduais de Ensino Supletivo, já com recursos do FNEP. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo central e também incrementar a produção.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, criado em 1946, define que o ensino primário supletivo seja destinado à adolescentes e adultos. Porém, como aponta GIUBILEI (1993:37), *“essa reforma deixou evidente a limitação para as escolas que ofereciam somente cursos supletivos, não podendo organizar nenhum outro curso: as escolas supletivas ministrarão somente o curso supletivo (art. 29).”*

E da regulamentação do FNEP nasceu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o propósito de atender aos apelos da UNESCO em favor da Educação Popular. Aliás, como afirma DI ROCCO (1979:87), *“a UNESCO tem demonstrado um grande interesse em equacionar os aspectos próprios da formação de adultos, à luz das peculiaridades de cada nação.”* Assim, o papel da UNESCO no campo da Educação de adultos foi marcado pela criação de centros para atividades com adultos, publicações de livros especializados sobre o assunto, várias revistas, congressos..., tudo preparado com a intenção de engajar o homem à sua realidade.

A CEAA foi uma campanha idealizada por Lourenço Filho em 1947 e que pretendia utilizar 25% do FNEP para a Educação de adultos. Tinha como lema *“ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos.”* (DI ROCCO; 1979:46). Ai já se pode perceber que a intenção, na verdade, era elevar o nível da vida das crianças, educando seus pais também. Essa campanha não tinha caráter permanente, e a cada ano havia a necessidade de nova portaria para prorrogar o ano da vigência do Serviço de Educação de Adultos. Esse fato criava uma situação de instabilidade e insegurança, pois somente planos à longo prazo poderão levar à resultados positivos. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. E essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz, identificado psicologicamente e socialmente como uma criança. Uma professora encarregada de formar educadores da Campanha, num trabalho intitulado “Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo”, usava as seguintes palavras para descrever o adulto analfabeto: *“(...) inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, (...) ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns.”* (PAIVA; 1983:186).

Já os programas de Educação das massas criados entre 1961 e 1964, e que foram inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire, desencadearam uma repressão do governo, devido ao temor que seus efeitos provocariam. Tanto é assim

que, a partir de 1964, um grande número de programas desaparece. Difundindo novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder. A Educação das massas adultas promovida pelos programas aparecia como um perigo para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista.

Entre esses movimentos surgiu, em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB). Ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e financiado pelo governo da União, esse movimento começou a caracterizar-se como um movimento de cultura popular⁽³⁾. O que se pretendia com o povo, segundo PAIVA (1983:240) era *“ajudá-lo a se defender contra ideologias que são incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade.”* Porém, o Regimento Interno do Movimento dizia que o objetivo do movimento era oferecer ao camponês uma educação de base que o levasse a uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos, diferentemente de oferecer uma formação cristã num sentido de catequização. Com esse propósito, os promotores do MEB lançaram “sistemas de Educação” através de escolas radiofônicas. Em 1963, o Movimento atingiu sua maior amplitude, abrangendo 14 estados, com 59 sistemas de educação radiofônicos e mais de 111.000 alunos formados. (PAIVA; 1983:243). Nos anos seguintes, devido às novas condições políticas do país, esses números decresceram assustadoramente.

Outro movimento que visava a um trabalho de Educação de adultos, com sentido apostólico, foi a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã). A Cruzada nasceu da iniciativa de um grupo de professores de um colégio evangélico de Pernambuco, em 1962. O objetivo inicial da campanha era *“treinar um milhão de adultos em alfabetização básica num período de cinco anos”* ou *“extinguir o analfabetismo”*. Com o desenvolvimento dos trabalhos, a cruzada passou a dar ênfase também à educação continuada: ensino primário em 18 meses, ensino profissional e educação sanitária. E toda a programação da Cruzada baseava-se na atuação comunitária; assim, o assistencialismo de sua atuação comunitária era alvo de críticas que afirmavam haver alunos matriculados apenas para receber alimento, sem nenhum interesse educacional. A escassa rentabilidade do programa provocou a perda do

(3) Segundo PAIVA (1983), os movimentos de cultura popular nasceram da iniciativa de estudantes universitários e intelectuais pernambucanos, aliados à Prefeitura de Recife, no combate ao analfabetismo e na elevação do nível cultural do povo, sob a influência de idéias socialistas e cristãs.

apoio dos governos estaduais conveniados, e acabou por extinguir-se entre os anos de 1970 e 1971.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024/61, foi quem deu maior amplitude ao estudo dos adultos, como aponta GIUBILEI (1993:38) *“desobrigando-os de freqüentarem as salas de aula e retomando o termo madureza, utilizado em períodos anteriores.”* Com o artigo 99 dessa Lei, percebe-se o início da preocupação da Educação dos alunos adultos. Ele determina que *“aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos no mínimo e três no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar.”* O certificado de conclusão do curso colegial seria concedido, nas mesmas condições, aos maiores de dezenove anos. Assim, *“a Reforma de 1961 amplia as possibilidades dos que desejavam retornar aos estudos, além de estipular o tempo de conclusão dos exames de madureza, continuando a oferecer essa possibilidade sem observância de freqüência aos estudos.”* (GIUBILEI, 1993:38) Assim, o aluno teria que estudar por conta própria na preparação para esses exames.

O Ministério da Educação deixou a questão da Educação de adultos de lado até 1966, quando o então Presidente da República, Humberto de Alencar Castelo Branco, determinou que os saldos não aplicados dos Fundos Nacionais do Ensino Primário e Médio deveriam ser aplicados pelo MEC a fim de atender também o ensino fundamental das pessoas analfabetas de mais de 10 anos de idade.

A Lei No. 5.379/67 instituiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), órgão com autonomia administrativa e financeira e com estatuto próprio. O objetivo do MOBRAL era a execução do Plano de Alfabetização para a erradicação do analfabetismo. Segundo KAERCHER (1997:86), o MOBRAL enunciava quatro princípios básicos na sua metodologia de alfabetização de adultos:

- funcionalidade: não só ensinar a ler e escrever, mas sim integrar o aluno à comunidade e ao mercado de trabalho, ajudando-o a exercer sua cidadania,
- aceleração: como os alunos são adultos, seria possível acelerar a alfabetização,
- método: sílabação “freiriana”, (o que Paulo Freire negava),
- discussão de temas relacionados às necessidades básicas dos alunos: saúde, habitação e trabalho.

O caráter ideológico do MOBRAL é questionado por muitos educadores, no sentido de que não basta um programa de alfabetização em massa para promover a melhoria de renda das populações mais pobres, principalmente numa sociedade como a nossa. Nos fins dos anos 70 a eficiência do MOBRAL já era questionada, sobretudo quanto a sua funcionalidade. Além disso, a evasão era alta e o número de matrículas era baixo.

Em 1970, mais uma campanha de alfabetização de adultos e adolescentes foi organizada; porém, desta vez procurou-se outros caminhos para a Educação de adultos. Pelo censo de 1970 (DI ROCCO; 1979:77), o Brasil contava com 33% de analfabetos com mais de 15 anos, sem contar o número de analfabetos funcionais. Assim, a Lei 5.692/71 foi quem definiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e também o que se refere ao Ensino Supletivo, em suas duas modalidades: cursos e exames. Os cursos teriam avaliação ao longo do processo de ensino e seriam de frequência obrigatória, serração dos estudos. Os exames eram organizados através do Estado, sem obrigatoriedade de frequência e serração.

O capítulo IV da Lei 5.692/71 foi quem fixou a legislação para o Ensino Supletivo. Através do artigo 24, foram definidas as suas finalidades:

“a) suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria,

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.”

(BRASIL; 1978:27)

A abordagem de que o Ensino Supletivo deve apresentar-se diferentemente do ensino regular é tratado no artigo 25, que determina que os cursos supletivos terão estrutura e duração que se ajustem as suas finalidades próprias e ao tipo de aluno a que se destina. E além disso, serão ministradas em classes mediante a utilização do rádio, televisão e outros meios que permitam alcançar o maior número de alunos.

O artigo 26 tratou da realização dos exames e de seus conteúdos (núcleo comum: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas). Os exames das matérias do núcleo comum davam o certificado, habilitando o aluno a continuar os estudos, a níveis mais elevados. Nessa Lei foram mudadas as idades mínimas exigidas para que o aluno prestasse os exames de Madureza: 18 anos para 1º grau e

21 anos para 2º grau (diferentemente da Lei 4.024/61, na qual as idades exigidas eram 16 anos para o ginásio e 18 anos para o colégio).

O Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE No 699/72, possibilitou que os alunos do Ensino Supletivo passassem para o ensino regular e vice-versa, isso, segundo DI ROCCO (1979:78), *“no sentido de ser atendida a demanda, com base nos interesses daqueles que não puderam ou não quiseram cursar a escola no período regular, segundo sua faixa etária.”*

Ainda sobre o Parecer de 1972 (BRASIL; 1978:40), o Ensino Supletivo está revestido de quatro funções básicas: suplência (prevista no artigo 24a da Lei 5.692/71), suprimento (previsto no artigo 24b da lei 5.692/71), aprendizagem e qualificação. A aprendizagem é a “formação metódica no trabalho”, à cargo das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas. A qualificação é, de certo modo, o oposto do “Madureza” tradicional, pois baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, *“e visa à profissionalização, sem preocupações de educação geral.”* (BRASIL; 1978: 42).

Com o Ensino Supletivo são oferecidas três formas de atendimento ao aluno adulto na sua volta à escola, porém, cada uma com uma dificuldade ao aluno: a forma Exames, devido ao seu limitado número de exames por ano e em razão destes serem pagos; com relação à forma Curso, quando proposta pela rede pública, oferece número de vagas muito inferior ao de candidatos, e quando particular tem os preços cobrados muito altos para alunos assalariados; e na forma Centro de Estudos Supletivos (a qual utiliza metodologia modular, e o professor só está a disposição para resolver dúvidas que o aluno encontra pelo caminho) tem-se que repensar a estrutura curricular dos cursos.

O capítulo V da Lei, através do artigo 32, reconhece que deve haver uma diferença na formação dos professores do Ensino Supletivo: *“o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais deste tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.”* Entende-se por preparo adequado dos professores, através do Parecer nº 699/72, aquele que ajuste o educador às funções de aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento e às técnicas especiais a serem empregadas ao tipo de aluno a ser atendido. Porém, como afirma DI ROCCO (1979:80), até 1977 o Conselho Estadual de Educação de São Paulo não tinha se pronunciado sobre o assunto.

Algo de mais significativo sobre educação de jovens e adultos foi encontrado já no governo José Sarney (1985-1990). Nele foi criada a Fundação Educar, em substituição ao MOBREAL. Porém, teve curta duração, pois foi extinta em 1989.

Em 1990, durante o governo do presidente Fernando Collor de Mello, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), porém, na prática o programa não se realizou.

No governo Itamar Franco (vice-presidente de Collor, que assumiu em 1992 quando do *impeachment* deste) foi elaborado o “Caderno de Educação Básica”, com o título “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de jovens e adultos”. Segundo KAERCHER (1997:89) tratava-se de *“um documento repleto de boas intenções e com diretrizes realmente claras e sensatas na valorização da Educação de jovens e adultos (EJA), comprometida com as classes marginalizadas.”* Entre as medidas desse documento estavam a ênfase na formação do professor que trabalha com EJA, a utilização de material didático específico... Porém seriam diretrizes que iriam contra a lógica da exclusão que vigora até hoje em nossa educação conservadora.

Em 1993 foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta era atender 8,3 milhões de jovens e adultos até o ano 2003. Porém, essa foi mais uma proposta que ficou apenas no discurso e no papel.

4.2) Os rumos da Educação de adultos a partir da Nova LDB

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei Federal 9.394/96) estava apoiada no Projeto de Lei do Senador Darcy Ribeiro. A Lei só foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, e veio agravar ainda mais a situação da Educação de jovens e adultos no Brasil.

À primeira vista já se nota seu caráter contraditório, no que diz respeito à terminologia empregada: menciona educação e ensino como se a primeira se reduzisse à apenas este último. E apesar de contar com uma sessão chamada “Da Educação de jovens e adultos” do Capítulo II, intitulado “Da Educação Básica”, a Nova LDB praticamente retira a obrigatoriedade do governo em oferecer essa modalidade de ensino. A posterior Emenda Constitucional Nº 14/96 modificou, entre outros⁽⁴⁾, o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que garantia o ensino fundamental público e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Por meio de uma sutil alteração no inciso I desse mesmo artigo, “o governo manteve a gratuidade da Educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular.” (HADDAD; 1997:109). Ou seja, o dever do Estado em assegurar esse ensino foi transformado em mera oferta.

A Lei 9.394/96 prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Assim, como aponta HADDAD (1997:113), “o governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) abriu caminho para que a Nova LDB fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.” Isso devido também ao fato de a Nova LDB não dedicar um artigo sequer à questão do analfabetismo. Parece que essa Lei está muito distante de nossa realidade: quantas pessoas não estudam, ou não puderam estudar, na idade considerada adequada, por diversos motivos? E como fica a Educação dessas pessoas? São perguntas sem respostas agora.

Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei Federal Nº 9.424/96 ou Lei do Fundão), o governo

(4) A EC nº 14/96 modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição de 1988.

deixou de lado os jovens e adultos, ao não considerar o Ensino Supletivo no conjunto dos alunos das redes de ensino fundamental nos Estados e Municípios. Assim, não foi assegurado à todo cidadão brasileiro, independente da idade, o direito ao ensino fundamental como consta na Constituição.

E para completar esse quadro de descaso, a Nova LDB, através do artigo 38, ainda rebaixou as idades para os exames supletivos, certificando a conclusão do ensino fundamental para alunos com 15 anos e do ensino médio para alunos com 18 anos. Como aponta KRUPPA, *“um maior número de jovens passaram a buscar a Suplência I e II, como forma de repor a escolaridade a que não tiveram acesso.”* E essa procura, extremamente precoce, já é motivo de preocupação para os educadores, visto que a dificuldade de acesso e permanência desses jovens no ensino regular noturno é um motivo do aumento dessa demanda para o Ensino Supletivo. Assim, essa medida, se por um lado, pode tornar mais acessível os estudos para esses alunos cujas condições de vida e trabalho dificultam a permanência na escola, pode, por outro, estimular os mais jovens a abandonarem o ensino regular e procurar o supletivo para adquirir o diploma mais rapidamente. Aí, o Ensino Supletivo é visto como um meio muito mais rápido e fácil de se concluir os estudos, fazendo com que os jovens “fujam” da escola regular que requer mais tempo.

Ainda com relação ao artigo 38, foi mantida a nomenclatura da Lei 5.692/71 sobre “cursos e exames supletivos”. O 2º parágrafo desse artigo coloca ênfase nos exames: *“os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.”* (BRASIL, 1996). Assim, como afirma HADDAD (1997:117), *“a ênfase nos exames é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos.”*

Outro aspecto importante, que cabe ser ressaltado aqui, é que a Nova LDB, diferentemente da Lei 5.692/71, não faz nenhuma citação à idéia de professores preparados especificamente para trabalhar com o aluno adulto. E o pior: com a ênfase dada nos cursos para os exames está se abrindo mão da importância dos professores, do currículo, dos materiais didáticos, das metodologias de ensino para o educando adulto. Assim, o Estado garante a esses alunos apenas a certificação do diploma. E como tentativa de democratização do ensino, o artigo 4º da Lei 9.394/96, através de seu inciso VII, garante a *“oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com garantias e modalidades adequadas às suas necessidades e*

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.” Mas sabemos que para a efetivação dessa intenção são necessárias sérias mudanças nas ações de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na Educação de adultos.

E tudo isso, ainda sem citar o artigo 80 da Nova Lei de Diretrizes e Bases, que trata do incentivo que o Poder Público dará ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis de ensino. É a crescente e progressiva desvalorização da Educação, pois é muito mais barato manter cursos à distância (as chamadas tele-salas) do que manter professores especialistas atuando nas classes. Essa questão da Educação à distância deve, principalmente no ensino de adultos, ser pensada com todas as suas implicações e limitações, pois da maneira que esta vem sendo ministrada, com raras exceções, se limita a um monitor inexperiente que é treinado simplesmente para controlar um aparelho de vídeo e suas fitas ditas “educativas”.

4.4) O aluno adulto

Cabe ressaltar, neste trabalho, as características de aprendizagem que diferenciam o educando adulto do educando criança, para que se torne relevante a necessidade de uma formação específica do professor que trabalha com a Educação de adultos.

Na prática, nunca se aprofunda a diferenciação aluno-adulto e aluno-criança, e o que se tem é a transferência pura e simples de métodos de ensino primários e tradicionais para a Educação de adultos. E isso ocorre porque se concebe o ensino de adultos como algo que deve preencher as lacunas de uma instrução faltante ou insuficiente.

Um dos grandes problemas da Educação de adultos, ou Andragogia como sugerem vários autores, é o fato de não se conhecer os alunos. Com as crianças tem-se o hábito de pensar que suas idades são mais ou menos iguais, que suas profissões são inexistentes, que sua experiência de vida é quase nula e suas condições físicas são boas; porém, como essa homogeneidade não se aplica nem às crianças, muito menos em uma classe de adultos na qual a faixa etária é bem diversificada, e na qual a maioria dos alunos trabalha.

Assim, a experiência de vida e do trabalho devem ser relevantes quando se pensa em Educação de adultos. A idade em si tem pouca importância, mas o fato de uma pessoa já ter ultrapassado a adolescência é significativo para a definição do aluno adulto, pois diz respeito às responsabilidades sociais que a pessoa adquire.

O que ocorre frequentemente é que se ignora o que o aluno adulto já aprendeu por meio de sua experiência de vida. Como afirma PINTO (1982:87) *“supõe-se que a educação consiste na retomada do crescimento mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, como um atrasado.”* E essa concepção é falsa e inadequada, principalmente pelo fato de que não reconhece o adulto iletrado como um membro atuante e pensante na sociedade. Cabe lembrar que, como ressalta GIUBILEI (1993:77) *“o ponto de partida para a Andragogia já não é a “ignorância” do adulto, mas ao contrário, são as aspirações, angústias, esperanças que alimentam o seu cotidiano.”* Assim sendo, o primeiro passo para uma Educação de adultos de qualidade é que se conheça seus educandos.

O adulto é responsável pela sua própria manutenção e muitas vezes pela de uma família, assim, como aponta NORBECK (1978:205) isto lhe dá *“uma perspectiva da vida e da instrução muito diferente daquela da criança, (...), o adulto vê como seus estudos o podem beneficiar na sua vida cotidiana”*, ou seja, ele busca na escola aquilo que possa relacionar com seu trabalho, com sua vida.

E o fator *trabalho* certamente irá influenciar na capacidade de aprendizagem do aluno adulto, pois após um longo dia de trabalho fica difícil prestar atenção às aulas, devido ao sono e ao cansaço físico. E o trabalho está também relacionado com o pouco tempo do dia que resta para que esse aluno adulto trabalhador possa dedicar aos estudos. Isso se torna ainda mais agravante quando se pensa na situação da aluna que trabalha e ainda exerce o papel de mulher e mãe que cuida da casa, dos filhos e do marido.

Outros fatores que podem prejudicar o bom desempenho do educando adulto na sala de aula são as alterações de audição, de visão e perda de memória, que geralmente, atingem os alunos mais idosos. Porém, segundo NORBECK (1978:202) não se pode pensar *“que todos aqueles que participam em educação de adultos têm dificuldades de visão, audição ou reação; estas características são muito individuais.”*

Geralmente, os alunos adultos são muito susceptíveis às críticas e/ou elogios, ao ponto de continuarem ou não na escola devido ao fato de se sentirem menosprezados. Muitas vezes eles não têm confiança em si mesmos em decorrência dos freqüentes fracassos nas tentativas de escolarização e de conseguir emprego. Assim, *“a auto-estima é um fator fundamental, uma necessidade de realizar-se como pessoa independente.”* (PALLADINO; 1989:87). E essa informação é valiosa para o educador, no sentido de fazer com que o aluno se sinta motivado dentro da sala de aula, e não se veja como um fracassado, como um atrasado.

BLACK (1990:99) compartilha dessa mesma opinião, quando afirma que os alunos adultos *“são muito sensíveis às críticas desfavoráveis e favoráveis. Esse aspecto de seu caráter pode ser explorado pelo educador, que deve sempre elogiar e nunca demonstrar impaciência ou aborrecimento, se por qualquer motivo, o aluno cometer erros ou omissões nas tarefas escolares.”*

R. Vatier, citado por LÉON (1977:103), aponta que *“os adultos que retomam os estudos em um ponto especial são, em geral, tentados a levá-los mais adiante e, ainda que não saibam, talvez, dirigir eficazmente seus esforços,*

trabalham com muita energia.”. E dentre as características negativas dos alunos adultos, LÉON (1977:102) citando P. Goguelin, sublinha além de outras, “o declínio das capacidades intelectuais, a deterioração das capacidades físicas e perceptíveis e a regressão da adaptabilidade, da criatividade e o senso do risco e do desejo de mudança.”

GIUBILEI (1993:78), citando Hermanus, também aponta as características positivas e negativas do aluno adulto. Dentre as positivas estão:

- *“a motivação, que leva o aluno a estudar por decisão própria, já que vê relevância e utilidade nos cursos que faz, o que, por sua vez, constitui um elemento crítico para a aprendizagem, devendo ser levado em conta, portanto, pelo professor;*
- *o saber vindo da experiência e que é maior por parte dos alunos em relação a alguns dos tópicos e que igualmente, deve ser considerado na apresentação de idéias novas;*
- *a capacidade para aprender que não diminui com a idade, conforme crença popular, mas que reflete a demonstração da própria idade;*
- *a facilidade em perceber os fenômenos globais compreendendo, por outro lado, as coisas em detalhes.”*

Com relação às características negativas apontadas a seguir, cabe ressaltar que a intenção da autora citada acima foi de orientar o educador em seu trabalho, e não de depreciar o aluno adulto:

- *“falta de confiança em si mesmo;*
- *resistência à mudanças e idéias novas;*
- *dificuldades de expressar-se*
- *temor ao ridículo;*
- *esquecimento, lentidão na aprendizagem;*
- *timidez, desinteresse pela leitura;*
- *estudo desorientado.”*

O ambiente da sala de aula também influi na aprendizagem dos alunos. Como aponta DI ROCCO (1979:22) *“mobiliário inadequado ao desenvolvimento físico do adulto constitui uma situação pouco favorável à aprendizagem; nas classes noturnas, a boa iluminação (...) é indispensável para o bom andamento dos*

trabalhos.” Essa situação ocorre porque o espaço físico e os móveis destinados à Educação de adultos são os mesmos que servem às crianças durante o dia.

Ainda tentando caracterizar o aluno adulto, PALLADINO (1989) afirma que alguns adultos são “mais adultos” que outros. O autor diferencia esses alunos em três faixas etárias:

- 15 a 25 anos (o grupo dos jovens)

Esses alunos procuram a escola de adultos porque não tiveram a oportunidade de estudarem quando crianças, ou porque iniciaram os estudos mas não puderam concluí-los. O que esses alunos querem da escola é obter o diploma para conseguirem um emprego ou melhorar sua situação no trabalho. Isso faz com que esses alunos possuam uma conduta ambivalente: por um lado manifestam as características de adolescente (instabilidade, contradição, rebeldia, fantasias...), e por outro lado, assumem atitudes e comportamentos de maior responsabilidade, advindos de sua experiência com o trabalho.

- 25 a 45 anos (o grupo dos jovens adultos)

São alunos dos quais se espera uma conduta equilibrada e ajustada à realidade e que pensam e atuam com um claro sentido de responsabilidade. Procuram a escola porque, por diversos motivos, não puderam estudar na infância. Esperam realmente aprender as coisas, mais que apenas obter o certificado. São, geralmente, alunos atentos e dedicados, e com o desejo de aproveitar ao máximo as palavras do professor (que para eles é alguém que tudo sabe) e recuperar o tempo perdido sem estudos.

- Acima dos 45 anos (o grupo dos adultos maduros)

Estes alunos são levados à escola de adultos por uma oportunidade tardia de aprender a ler e a escrever, seja por possuir tempo livre, ou para mostrar aos filhos e netos que sabem ler e escrever. Aqui, aparecem os desgastes físicos e sensoriais.

E uma outra característica do aluno adulto, notável principalmente nos mais velhos, é a grande confiança e respeito depositados no professor. Este é, para os alunos, alguém que tudo sabe, alguém cujas opiniões são sempre inquestionáveis. E

tudo isso me faz pensar, ainda com mais preocupação, sobre este professor que trabalha com alunos adultos. Será que ele está realmente preparado para despertar nesses alunos a capacidade de pensarem por si mesmos e de enxergarem o mundo, no qual ele faz parte, de uma maneira crítica? Ou esse professor apenas reproduz modelos de ensino que contribuem ainda mais para que o aluno adulto desista da escola mais uma vez e não se veja como um possuidor de deveres e direitos sociais?

4.5) O professor de alunos adultos

O contexto histórico e atual da Educação de adultos no Brasil não deixa dúvidas: nunca houve a preocupação em formar especificamente o professor que trabalha com alunos adultos. A única exceção foi a Lei 5.692/71, que institui o Ensino Supletivo, através das modalidades cursos e exames, e que prevê suporte para a formação do educador de adultos: *“o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características deste tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.”* (art. 32 / cap. IV - BRASIL; 1971). Porém, essa Lei ficou longe da realidade, pois não conseguiu se efetivar concretamente nas instituições que formam educadores.

O que ocorre, de fato, é que os professores são preparados apenas para trabalhar com crianças, e chegam à educação de adultos por mero acaso, e aí se deparam com alunos que apresentam necessidades educativas diferentes daquelas das crianças, que são os adultos. Assim, como aponta PRADA (1997:79): *“a falta de preparação e qualificação dos professores para o trabalho com pessoas adultas, condiciona-os a seguir modelos educativos tradicionais e descontextualizados, esquecendo-se que a atuação docente não é apenas educativa, em termos de ensino, e que seus estudantes têm características específicas.”*

Isso justifica o fato dos professores pensarem que as pessoas adultas têm as mesmas necessidades e interesses de aprendizagem que as crianças: eles estão entendendo Educação como simples transmissão de conhecimentos já elaborados e expostos em livros didáticos. E o que acaba acontecendo é a infantilização do adulto, pois este tem que aprender coisas para as crianças, em livros feitos para crianças, e do mesmo jeito que as crianças aprendem.

E o próprio fato do adulto ir em busca de escolaridade, respondendo às pressões de ordem social e econômica para adquirir um diploma, já demonstra por si só que o seu processo de aprendizagem deve ser diferenciado em relação ao da criança. A diferença se faz necessária, como aponta DI ROCCO (1979:19) *“porque a atividade escolar do adulto deve responder, de forma imediata, às suas necessidades de vida funcional, dando assim uma perfeita continuidade entre a vida profissional e familiar e a vida escolar.”*

E considerando o trabalho desenvolvido pelos professores de adultos, PRADA (1997) classifica-os em dois grupos:

- os que lecionam em cursos formais, baseados em currículos definidos oficialmente,
- e aqueles que desenvolvem cursos não-formais, orientados pelo desenvolvimento comunitário (estes são vistos mais como benfeitores do que como professores).

Mesmo assim, não há um papel reconhecido para o educador de adultos, de modo que não há uma capacitação profissional claramente definida para esse professor. Assim, a capacitação crescente do educador se faz, segundo PINTO (1982:113), por duas vias: *“a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.”*

Neste sentido, cabe ao professor de adultos, como aponta GIUBILEI (1993:8) *“a pesquisa constante voltada ao processo educacional específico para essa fase da vida do homem e para o enriquecimento da ação docente fundamentada num saber associado ao pensar.”*

Portanto, é preciso também que o professor perceba a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Sendo assim, não é suficiente que o professor conheça como o aluno adulto aprende; ele precisa repensar sua prática de ensino constantemente e verificar se *o que e o como* ele ensina atendem aos objetivos reais do retorno à escola do educando adulto: a busca pelo diploma para tentar melhorar suas condições de vida e o suprimento do “tempo perdido” por eles, devido ao fato de não terem estudado na infância.

E o melhor espaço para que o educador avalie e reavalie sua prática pedagógica é o da sala de aula. Segundo LOUREIRO (1996:13) *“a sala de aula é um espaço concreto onde o aluno adulto não é destituído de suas características próprias e para onde ele pode levar experiências acumuladas em sua história de vida.”*

Essa percepção é aceita também por PRADA (1997:123), quando este faz referência à formação de professores que já estão atuando: *“formar professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado; implica em retomar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes.”* Assim, tem-se que a relação professor-aluno, na sala de aula,

pode fazer com que o professor repense sua prática, sua metodologia e seu “saber-fazer”: é o educando como educador.

E levando a questão da formação do professor para fora da sala de aula, PINTO (1982:108) aponta o papel da sociedade como educadora do educador: *“a sociedade está sempre delegando a alguns de seus membros a função de educar os jovens e adultos. Essa delegação significa que a sociedade deseja ver transmitidos às novas gerações os conhecimentos que lhe são úteis (...) dentro de uma determinada ordem de relações produtivas.”* Ou seja, é a consciência que se forma no meio natural e humano o qual este educador está inserido e do qual recebe estímulos, desafios e problemas, que o educam em sua consciência de educador. O nível médio de formação do professorado é um reflexo do nível médio do contexto social em que vive, pois não existe educador que não esteja embasado sobre uma postura filosófica, não existe educador neutro. Daí a importância de se conhecer as necessidades de aprendizagem e de penetrar na realidade do aluno adulto, e de fazer com que ele se perceba como um ser humano dotado de valores sociais e morais.

Segundo HADDAD (1985:30), a sociedade educa o educador, não só através da escola que o formou, mas também *“pelas suas relações sociais, pelos meios de comunicação, etc.; mas não podemos aceitar o determinismo social sobre a formação da consciência do professor, pois aceitá-lo seria negar esta capacidade do educador de se educar.”*

Assim, o educador de adultos deve estar o mais dentro possível da realidade social de seus alunos para que não atenda aos interesses dos grupos dominantes da sociedade, visto que a escola proclama a igualdade e age na desigualdade, e é por aí que procura se legitimar, criando cursos de atendimento à Educação de adultos que na verdade não atendem nem à sua demanda quantitativa, muito menos à qualitativa.

V) ANÁLISE DOS DADOS

5.1) Os alunos jovens e adultos sujeitos da pesquisa

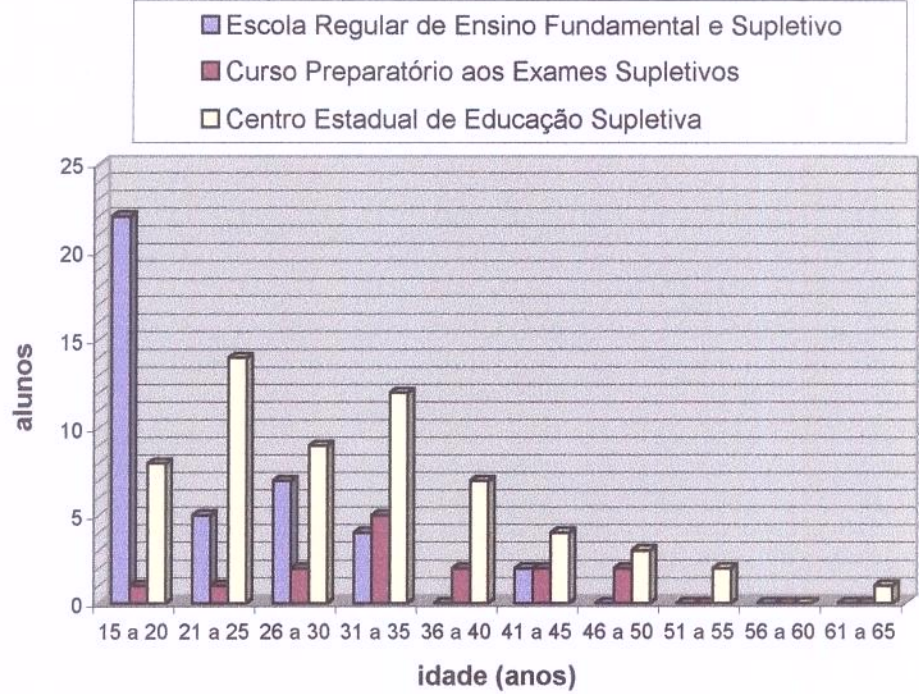
Como já foi dito anteriormente no item III deste trabalho, o questionário utilizado na obtenção de informações dos alunos adultos (Anexo I) foi aplicado em três diferentes tipos de instituições escolares que trabalham com Educação de adultos na cidade de Campinas: uma Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo, um Curso Preparatório aos Exames Supletivos, e um Centro Estadual de Educação Supletiva. O objetivo dessa etapa da pesquisa foi o de conhecer melhor a “clientela” da Educação de adultos que está freqüentando essas escolas e quais as expectativas dos educandos em relação aos estudos.

A identidade de cada instituição foi mantida em sigilo. Cabe ressaltar o número de questionários respondidos em cada escola:

- **Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo** $\Rightarrow$ 40 alunos responderam à pesquisa,
- **Curso Preparatório aos Exames Supletivos** $\Rightarrow$ 15 alunos responderam à pesquisa,
- **Centro Estadual de Educação Supletiva** $\Rightarrow$ 60 alunos responderam à pesquisa.

Os estudantes adultos, sujeitos dessa pesquisa, são aqueles que (re)iniciaram tardiamente seus estudos por inúmeros fatores, sendo um deles as dificuldades econômicas que os obrigaram a interromper seus estudos para trabalharem para seu próprio sustento ou de sua família. Os resultados da pesquisa estarão sendo apresentados através dos gráficos e suas correspondentes análises, os quais nos permitirão compreender a realidade do educando adulto por nós pesquisada.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por faixa etária (1999)



Um primeiro dado que nos chama a atenção, no **gráfico 1**, é que a maioria dos alunos mais jovens (entre 15 e 20 anos) está concentrado na Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo, ou seja, 19,1% do total de alunos que responderam ao questionário. E é nessa mesma escola que encontramos um número reduzido de alunos mais velhos. Esta realidade pode ser explicada pelo fato dos alunos mais jovens, tendo que trabalhar, só poderem estudar à noite e no ensino supletivo, como um caminho mais curto na obtenção do certificado de conclusão de sua escolarização fundamental e média.

Os alunos mais velhos, que já estão no mercado de trabalho procuram outra alternativa, que não seja o horário rígido do supletivo regular. Esses alunos procuram os Centros Estaduais de Educação Supletiva, devido à flexibilidade de horários, e também o Curso Preparatório aos Exames Supletivos, por oferecer suas aulas aos sábados, numa tentativa de melhor conciliar trabalho e estudos.

Podemos também notar, nos **gráficos 2 e 3**, mostrados à seguir, que o número de alunas e de alunos matriculados é praticamente equivalente (50,4% do sexo feminino e 49,6% do sexo masculino). Somente no Curso Preparatório aos Exames Supletivos foi que apareceu um número de alunas duas vezes maior do que o de alunos. E o maior percentual de alunos, de ambos os sexos, nas três escolas juntas está concentrado na faixa de idade entre 15 e 20 anos, cerca de 27%, o que pode indicar uma procura pela escolarização no ensino supletivo para conseguir um emprego.

Foi no Centro Estadual de Educação Supletiva que encontramos os alunos mais velhos, tanto do sexo feminino, quanto do sexo masculino.

Percebemos também que praticamente não há alunos jovens (na faixa entre 15 a 20 anos) freqüentando o Curso Preparatório aos Exames Supletivos. Esses alunos estão nos Centros Supletivos e na Escola de supletivo regular.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos por faixa etária e sexo feminino (1999)

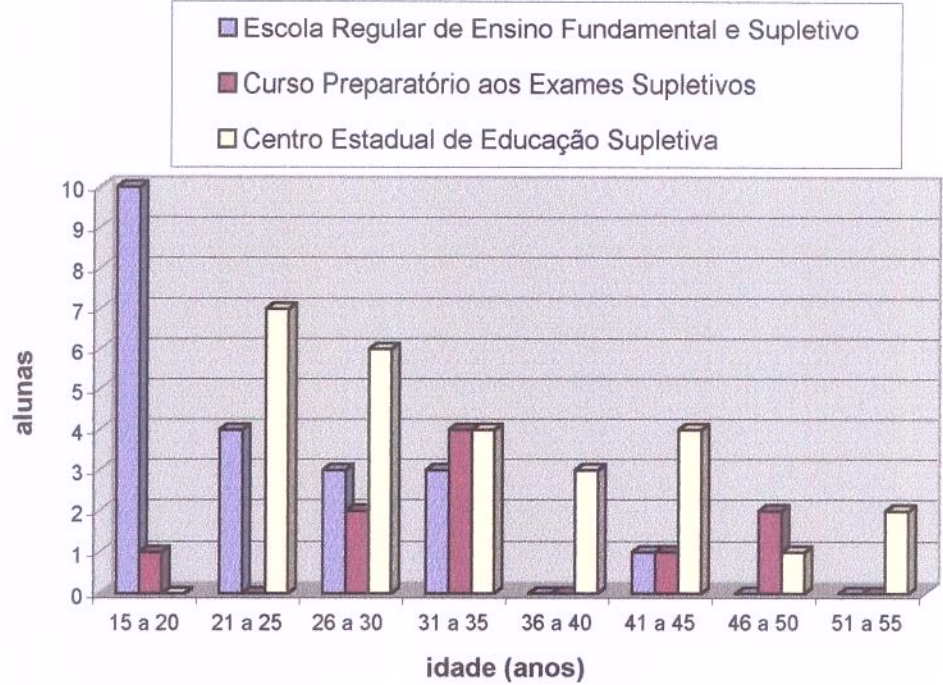
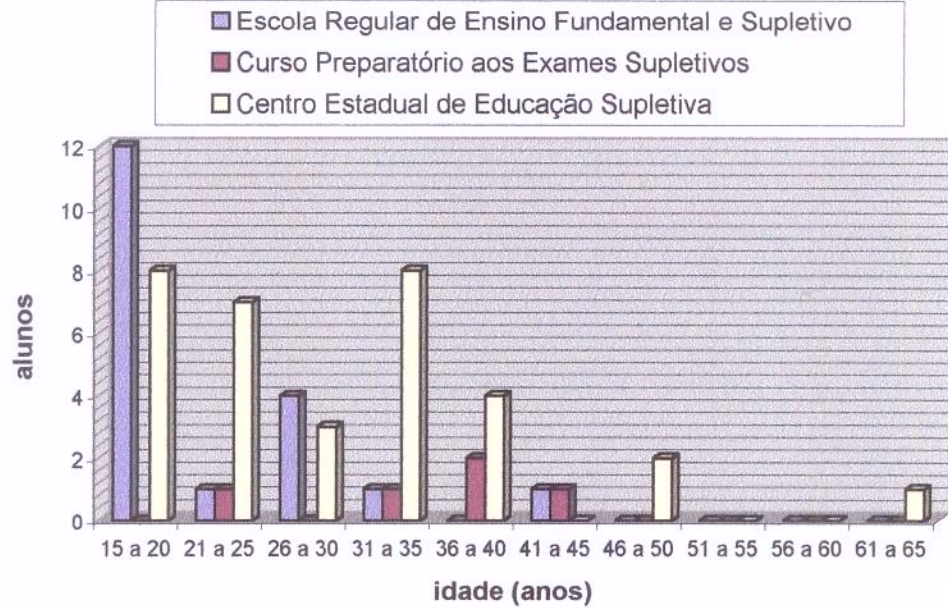


Gráfico 3: Distribuição dos alunos por faixa etária e sexo masculino (1999)



Constatamos, conforme pode ser verificado no **gráfico 4** mostrado à seguir, que apenas uma pequena parcela dos alunos, ou seja 5,2% do total nas três instituições pesquisadas, não frequentou a escola quando criança.

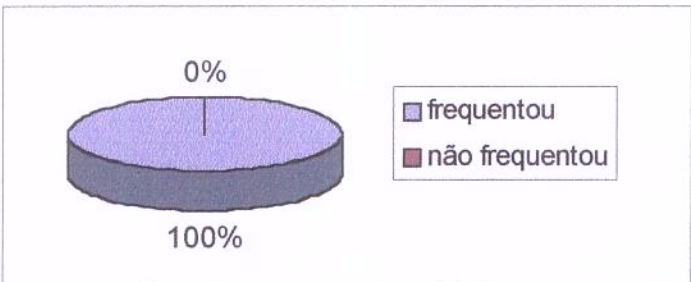
Isso significa que a grande maioria dos alunos jovens e adultos (94,8%) começou e parou de estudar na infância por diversos motivos, e retorna agora à escola por sentir a necessidade dos estudos no mundo de hoje. Podemos notar adiante (ver **gráfico 6** – Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo) que há alguns alunos jovens (4,3% do total) que nunca abandonaram a escola, mas que optaram pelo ensino supletivo como um caminho mais rápido e curto de se conseguir um diploma escolar.

Gráfico 4: Distribuição dos alunos por frequência à escola quando criança
(1999)

Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



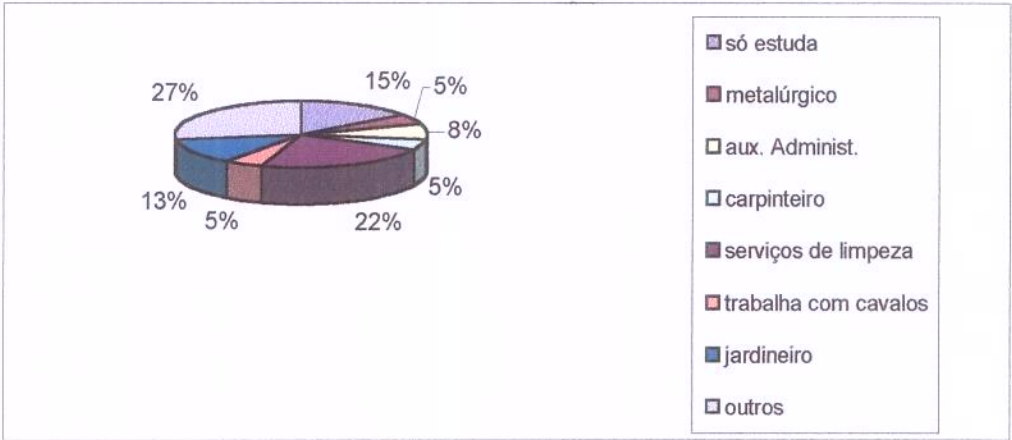
Outra constatação, é que a maioria ainda está empregada, seja no trabalho formal ou no informal. Na Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo, 85% dos alunos pesquisados são trabalhadores; no Curso Preparatório aos Exames Supletivos, 74% dos alunos trabalham; e no Centro Estadual de Educação Supletiva, 88% exercem alguma ocupação remunerada. E as ocupações estão destacadas no **gráfico 5**, mostrado à seguir.

É importante destacar que trabalhador não é somente aquele que tem um vínculo empregatício, pois existem desempregados que já estiveram empregados mas hoje estão na economia informal, ou aqueles que estão à procura de um emprego. Muitas dessas pessoas adultas que estudam são trabalhadores que esperam conseguir um emprego melhor.

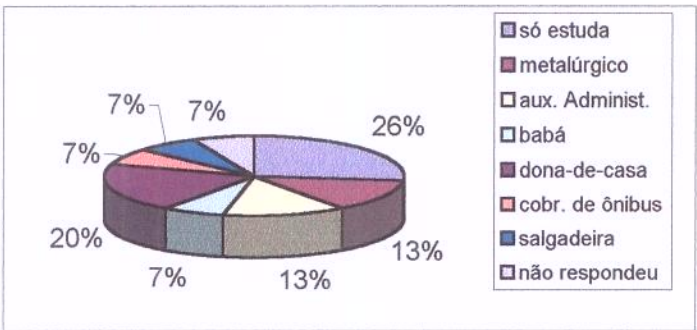
Interessante também foi notar que as donas-de-casa ainda não se vêem como trabalhadoras, pois todas as que deram essa resposta na questão **“O que faz?”** assinalaram que não trabalham na questão **“Trabalha atualmente?”** O trabalho doméstico, que muitas vezes é mais penoso e cansativo do que um trabalho fora de casa não é reconhecido, nem pelas donas-de-casa, como uma ocupação, pelo simples fato de não ser remunerado. Ou seja, trabalho só é trabalho quando se recebe por ele.

Gráfico 5: Distribuição dos alunos por profissão (1999)

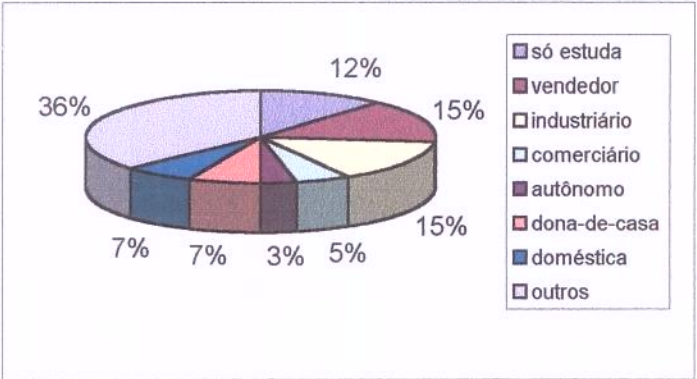
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



As razões apontadas para o retorno à escola são quase as mesmas nas três diferentes instituições escolares da Educação de adultos pesquisadas. Observemos, então o **gráfico 6**, mostrado adiante.

Percebemos que a principal razão de volta aos estudos nas três escolas é por uma tentativa de melhorar de emprego (Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo = 25% / Curso Preparatório aos Exames Supletivos = 28% / Centro Estadual de Educação Supletiva = 29%). E a busca por um futuro melhor está associada à conquista de um emprego melhor, o que será garantida, para eles, através de um maior nível de escolarização. Muitos educandos (10,4% do total) também vêm nos estudos um caminho para aquisição de conhecimento (o conhecimento sistematizado da escola) e também estudam porque só agora tiveram oportunidade para isso (19,1% dos alunos). Recuperar o tempo perdido numa infância onde a prioridade era o trabalho, e não a escola, também foi apontado pelos alunos como um motivo de volta à escola. Vejamos, à seguir, alguns dos dizeres dos sujeitos da pesquisa, nos quais sentimos os diversos motivos apontados:

“Eu voltei a estudar pra recuperar o tempo perdido e não ser passado pra trás.”

“Quero melhorar meu nível intelectual e cultural.”

“Resolvi estudar porque o mercado de trabalho exige e também a ânsia de aprendizagem.” “Estou estudando por diletantismo.”

“Estou estudando para ajudar minha mãe que é deficiente mental.”

“Estou desatualizado das coisas que acontecem no mundo”

“Tenho dificuldade de me relacionar no mundo atual.”

Quando o aluno adulto volta para a escola, já traz consigo suas razões pela busca da escolarização. Não está na escola apenas por estar. Geralmente, ele já sentiu o quanto os estudos fazem falta em sua vida cotidiana, e vai para a escola atrás de objetivos concretos.

Recuperar o tempo perdido... Essa fala demonstra muito a importância e o valor da escola na vida dessas pessoas... É como se o tempo em que não puderam estudar fosse um tempo sem existência. Uma época que ficou para trás e não pode voltar, pois escola é lugar de criança... E talvez por isso a auto-estima desse aluno, quando volta para a escola, é baixíssima. E, ao pensarem que só através da escola é

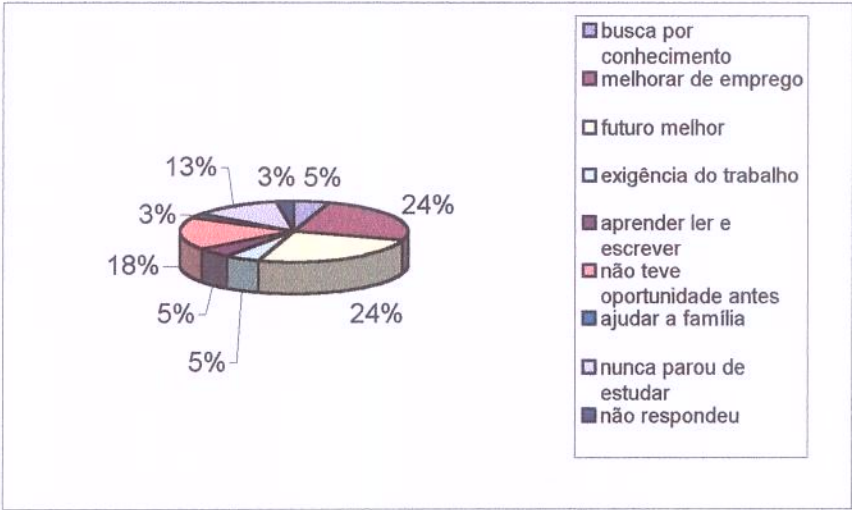
possível a educação e a capacitação para viver em sociedade, esses alunos negam o valor de sua experiência cotidiana (o que a escola ainda o faz). Sentimos que a escolarização é tão importante no contexto de vida dessas pessoas, a ponto de só reconhecerem-se como cidadão útil ao iniciar / retornar aos estudos:

“Estou estudando para ser alguém na vida.”

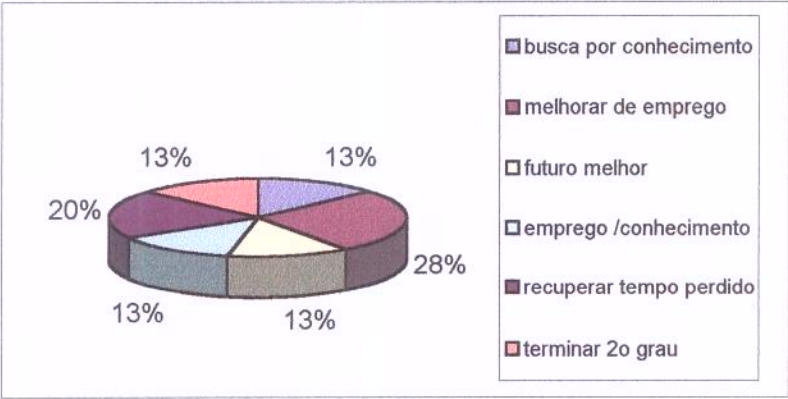
“Porque agora percebi que sem estudo não sou nada.”

Gráfico 6: Distribuição dos alunos pelas razões do retorno ao estudo (1999)

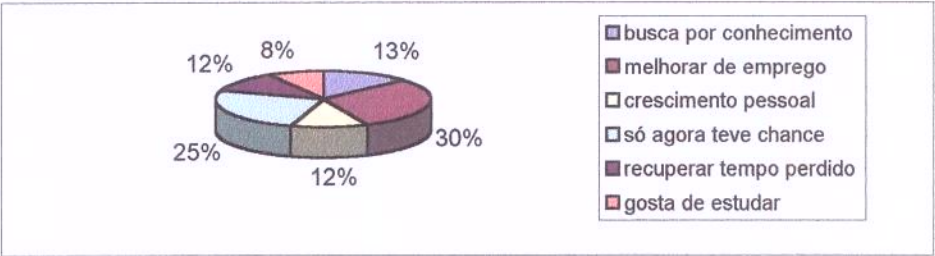
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



E se compararmos o **gráfico 6** (mostrado anteriormente) com o **gráfico 7** (mostrado à seguir), veremos que as respostas dadas à pergunta **“Por que resolveu estudar agora?”** estão intimamente ligadas às aquelas encontradas na questão **“O que você acha que os estudos poderão lhe trazer?”** Atribuímos esse fato à relação que eles vêem entre escolaridade e as expectativas que trazem nessa tentativa de volta à escola.

E eles freqüentam a escola ansiosos por muita coisa: emprego melhor, conhecimento, melhor relacionamento com as pessoas e principalmente um futuro melhor. Os alunos adultos crêem na escola, na transmissão de conhecimentos feita pelos professores, nos livros...etc. A escolarização, para eles, torna-se fundamental e é o único caminho para a segurança de um futuro melhor, alcançado com um emprego melhor:

“Queria escrever melhor pra preencher ficha.”

“Estou estudando para ter conhecimento, desenvolvimento, segurança, auto-estima e condição financeira.”

“Facilidade no meu dia-a-dia, e um futuro melhor.”

“Pra aprender as coisas que nem imaginava que fosse do jeito que é hoje em dia.”

“Portas abertas para o futuro.”

“Quero entender melhor o mundo em que vivo.”

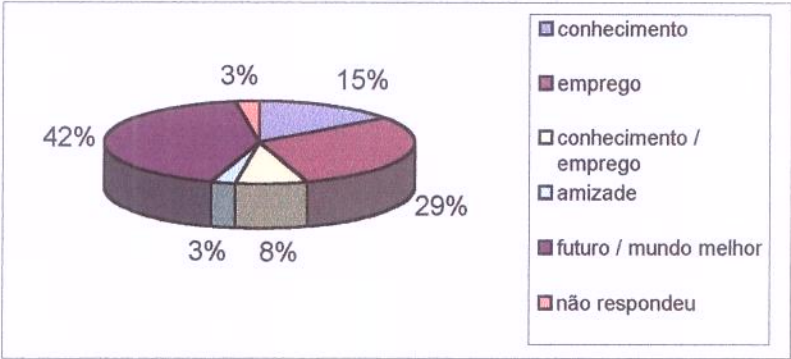
“Todo tipo de atividade construtiva traz bons resultados.”

E além daquilo que os alunos adultos imaginam que se aprende na escola (ler, escrever e contar) eles querem também entender melhor o mundo em que vivem, do qual fazem parte e sentem-se excluídos por não freqüentarem a escola. Querem se atualizar das coisas que acontecem no mundo, e também usar o conhecimento nas tarefas que desenvolvem no seu dia a dia. A escolarização é tão importante, a ponto de um aluno afirmar que:

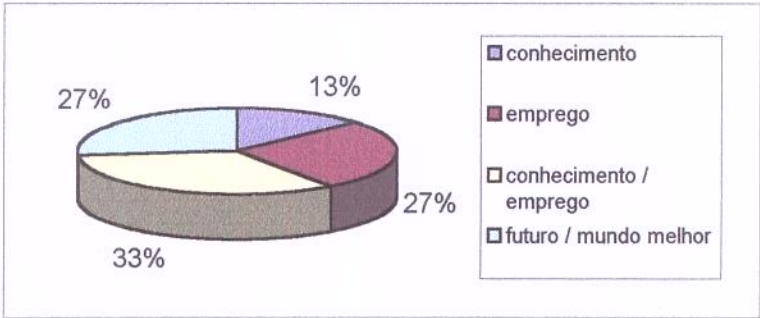
“Pra mim o estudo é um momento como a vida.”

Gráfico 7: Distribuição dos alunos pela expectativa de que os estudos podem trazer (1999)

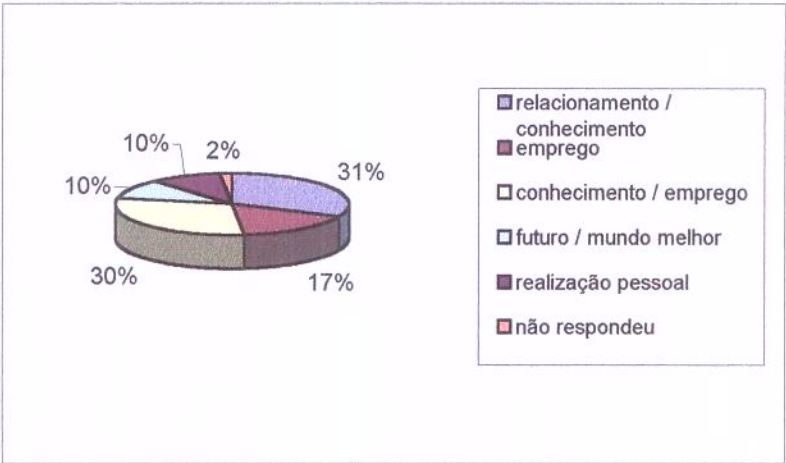
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



E confirmando o referencial teórico, contrapondo-se à esperança de uma vida melhor, estão as dificuldades que esse aluno adulto e trabalhador enfrenta para permanecer na escola. As respostas à questão **“Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para estudar?”** estão apontadas à seguir, no gráfico 8.

Como podemos notar, nas três escolas, a falta de tempo é um dos maiores empecilhos para que o aluno jovem e adulto trabalhador estude. Foi apontada como dificuldade por 35,7% do total dos sujeitos da pesquisa:

“Tenho muitas dificuldades, pois trabalho o dia todo e só tenho tempo para estudar de madrugada.”

“A maior dificuldade é o tempo, pois sou viúva e tenho quatro filhos pequenos pra criar. Mas Deus tá me ajudando.”

“Trabalho o dia todo e ainda tenho que cuidar da minha casa.”

A dificuldade com disciplinas também foi apontada por 14,8% dos alunos das três instituições; isso deve ser devido ao fato de eles não se adaptarem totalmente às explicações dos professores, aos conteúdos das disciplinas, depois de ficarem tanto tempo afastados da escola. Vejamos do que eles mais reclamam das disciplinas dadas:

“Matérias que tem que decorar nomes e datas.”

“São memorizar as coisa e concentrar para estudar, esqueço tudo.”

“Tenho muita dificuldade em concentrar em matemática.”

“Muito acabo esquecendo do que foi visto em aula.”

“Estou achando difícil porque parei a dez anos.”

O cansaço, associado ao trabalho, também é um dos fatores que dificultam o empenho dos educandos adultos. Trabalhar e estudar ou estudar trabalhando constitui-se numa relação quase sempre presente no cotidiano dos alunos jovens e adultos trabalhadores. E essa realidade é indicada como uma grande dificuldade, conforme podemos verificar nas falas à seguir:

“É difícil conciliar trabalho e estudo, mas estou me esforçando para não desistir de novo.”

“Trabalho o dia todo, a noite estou cansado e com fome. Às vezes não tenho dinheiro para o ônibus.”

“O tempo e o trabalho e tenho 3 filhas, inclusive uma pequenininha. Mas eu tenho muita força de vontade.”

E como a Educação de adultos já é pré destinada àqueles que “não puderam estudar na idade própria”, principalmente porque tiveram que trabalhar, a pesquisa mostrou que há muitos alunos com dificuldades financeiras:

“Falta de tempo e dinheiro para vir à escola.”

“As vezes falta dinheiro pra vir pra escola.”

Houve casos em que a própria família do aluno se colocou como um obstáculo para sua continuidade na escola:

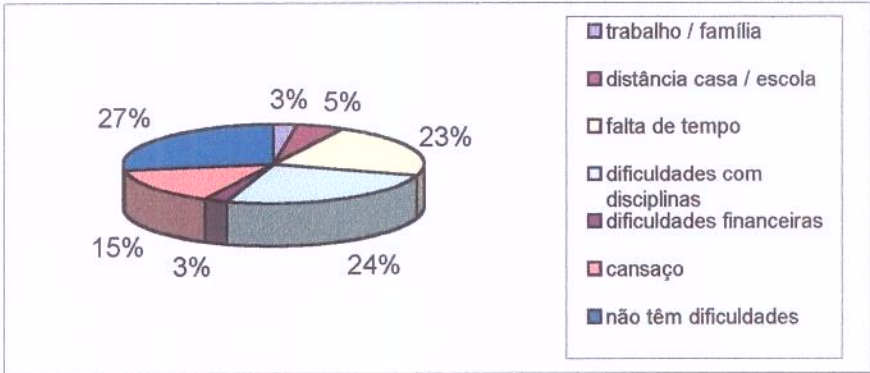
“Enfrentar meu marido. Ele não me apoia e quase me impede de vir pra escola.”

Isso demonstra, por si só, que a própria condição da mulher aluna, trabalhadora, mãe, esposa e dona-de-casa pesa muito para que ela continue seus estudos, pois ainda vivemos em uma sociedade discriminadora na qual a mulher ainda é impedida de exercer muitos de seus direitos.

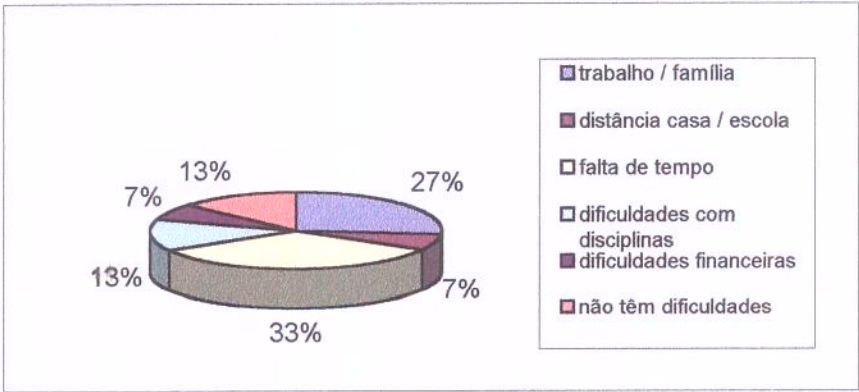
Mais um fato nos chamou bastante a atenção: muitos dos alunos que responderam ao questionário (28% na Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo / 13% no Curso Preparatório aos Exames Supletivos / 17% no Centro Estadual de Educação Supletiva) disseram que não enfrentam dificuldades para estudar. Cruzando essas respostas com a idade e se o aluno está trabalhando ou não, em cada questionário, notamos que: 62,5% do total de alunos que apontaram não enfrentar dificuldades para estudar são os jovens trabalhadores. Sentimos que, para o aluno adulto e mais velho, deve ser mais difícil arrumar tempo para conciliar trabalho, família e estudos, e para o jovem isso não seja encarado como uma dificuldade tão grande. Constatamos também que dentre os alunos mais velhos que apontaram não ter dificuldades nos estudos não estão trabalhando atualmente (37,5%).

Gráfico 8: Distribuição dos alunos pelas dificuldades enfrentadas para estudar
(1999)

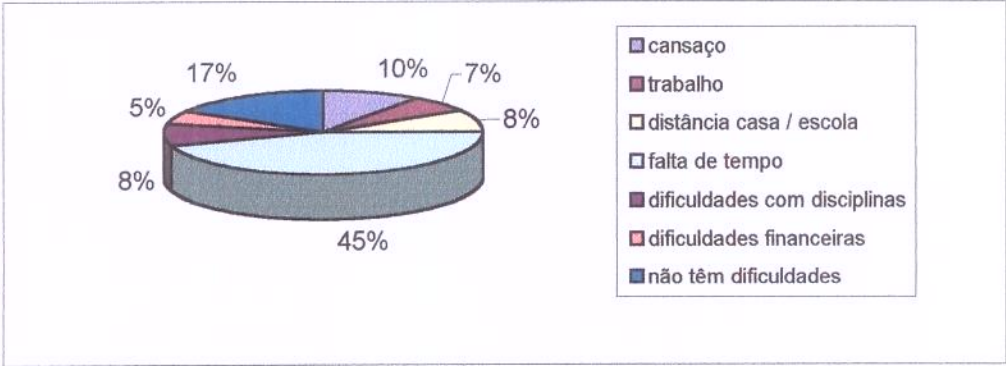
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



Cabe deixar claro que a nossa intenção na pesquisa, ao perguntar de que os alunos mais gostam e de que eles não gostam na escola em que estudam, foi a de procurar saber o que mantêm esses alunos nas escolas e o que os incomoda, fora as dificuldades já citadas. Nenhuma pergunta direta sobre os professores foi feita, visto que os alunos jovens, e principalmente os adultos mais velhos, têm um certo receio ao responder essas questões, imaginando que essas respostas possam chegar até seus professores ou então prejudicá-los na profissão.

Assim, constatamos que, nas três escolas, a maioria dos alunos (41,7%), na questão **“O que você mais gosta nessa escola?”** (ver gráfico 9) respondeu que gosta dos professores. E conseguimos perceber também aquilo que eles gostam em seus educadores, como nas falas apontadas à seguir:

“Gosto dos professores, que são atenciosos e prestativos.”

“O que mais gosto aqui na escola são dos professores e colaboradores que estão sempre ao nosso dispor com sorriso.”

“Gosto muito do apoio que os professores dão pra nós.”

“Gosto dos professores que ajudam e nos ensinam a ler e escrever. Muito obrigado.”

“Gosto dos professores que explicam pra gente entender as matérias.”

“Gosto da maneira dos professores ensinar, não são daqueles que você não sabe passa por cima.”

“Gosto daqui porque não se aprende só assuntos descritivos. Aprendemos a debater e opinar sobre os assuntos relacionados a matéria.”

“Gosto dos professores legal pra jabuticaba, que é a fruta que mais gosto. Xuxu é muito sem graça pra dizer que é legal”

Verificamos, então, algumas das características que os alunos adultos valorizam em seus professores: a atenção, a prestatividade, o apoio, a ajuda, uma boa e clara maneira de explicar, a sensibilidade em saber se seus alunos compreenderam ou não o conteúdo das disciplinas e não deixar dúvidas, a abertura em permitir que o aluno opine e debata sobre os assuntos abordados nas aulas...

A importância da socialização para esses alunos adultos também foi bastante notada. Muitos alunos disseram gostar das pessoas, de conversar com os amigos... A escola ainda é, felizmente, um espaço onde esses adultos procuram ter um contato

maior com outras pessoas. Geralmente, dentro do espaço de trabalho, no qual há sempre uma relação hierárquica mais forte entre patrão e empregado, as pessoas não têm tanta liberdade para compartilhar interesses pessoais. A escola é um espaço de sociabilidade para essas pessoas que necessitam de maior interação na sociedade em que vivem, e onde um procura ajudar os outros nas dúvidas.

“Gosto de fazer amizades e aprender cada dia mais.”

“Gosto de vir trocar idéias com meus amigos.”

“Eu gosto do desempenho de meus amigos para estudar.”

Podemos notar também que os alunos são gratos à oportunidade de poder estudar numa escola de ensino supletivo, seja pelo horário flexível (como é o caso dos Centros de Estudos de Educação Supletiva), seja pelo fato de ter aulas aos sábados (como ocorre no Curso Preparatório aos Exames Supletivos) ou simplesmente pela Escola Regular oferecer diariamente o ensino supletivo no período noturno.

“Gosto do supletivo que surgiu esse ano na escola.”

“Gosto muito do horário, que é só de sábado e eu posso estudar.”

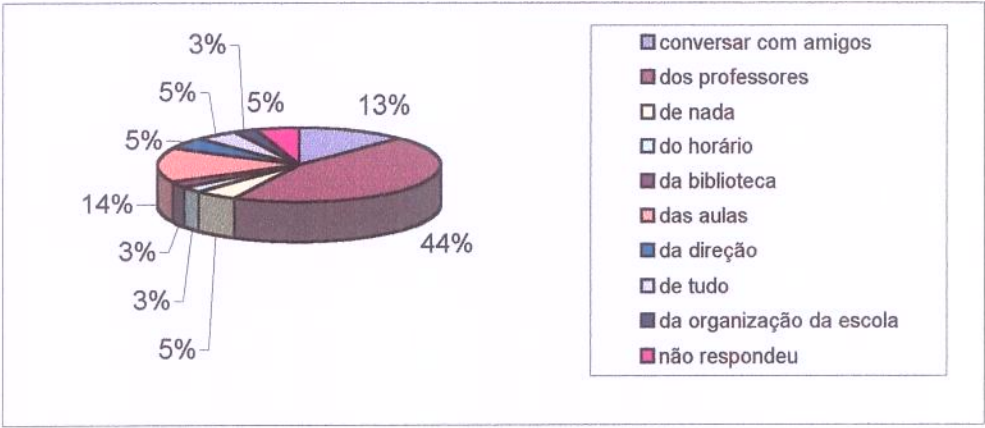
“Gosto da escola do fato de poder concluir os estudos.”

“Aqui é bom porque dá oportunidade para as pessoas que trabalham e tem aulas aos sábados.”

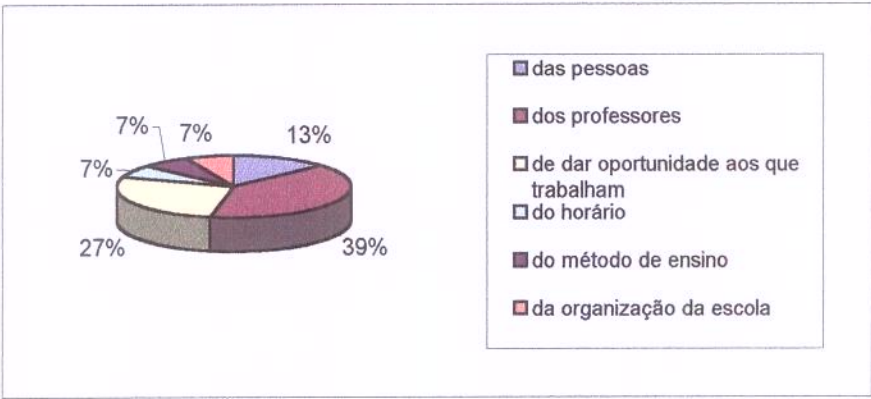
“Gosto muito do horário, da forma como podemos freqüentar nos deixa mais livres para nossa vida particular.”

Gráfico 9: Distribuição dos alunos por aquilo que mais gostam na escola (1999)

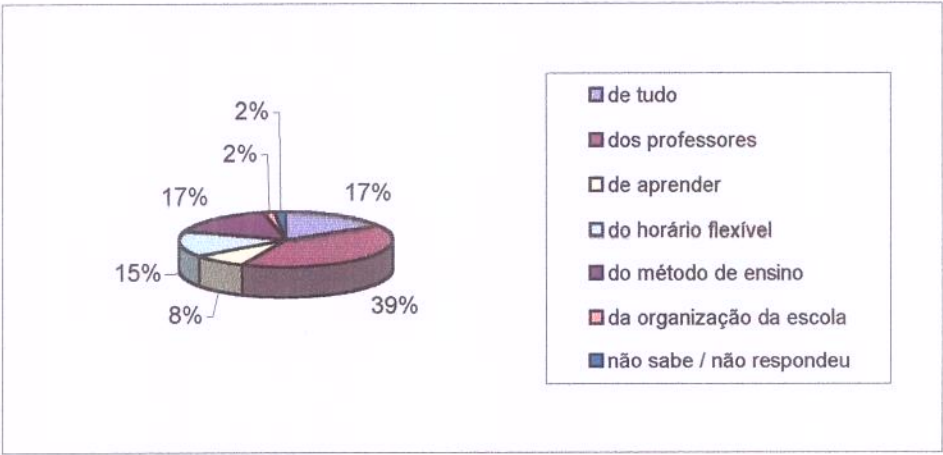
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



E dentre as coisas que os alunos adultos não gostam nas escolas, conforme pode ser verificado à seguir, no **gráfico 10**, 45% dos educandos da Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo, disseram que não gostam dos colegas mal-educados e da bagunça que atrapalha as aulas. Essas respostas foram dadas pelos alunos que querem recuperar o tempo perdido, e aproveitar ao máximo as explicações dos professores.

“Eu não gosto dos alunos que não gosta de estudar.”

“Eu não gosto de aluno que não tem a intenção de estudar e só atrapalha os colegas que querem estudar.”

“Eu não gosto do barulho que os alunos faz nessa escola.”

“Dos bagunceiros que não estão interessados em estudar.”

“Não gosto dos aluno eguinorante.”

“Da falta de respeito de alguns alunos.”

“Das bagunça dos aluno que não tem interesse.”

“Não gosto de alguns colegas mal educados, falta bater nos professores.”

Os alunos adultos também sabem reclamar sobre o que acham que não está funcionando bem na escola onde estudam. Não gostam da falta de espaço, do horário, da merenda, da diretoria, dos móveis desconfortáveis, da falta de aulas práticas, das disciplinas complicadas... E eles também querem uma Educação com mais qualidade no ensino supletivo, não querem uma Educação de segunda linha:

“Não gosto do ensino que é mais fraco que o período da tarde.”

“Dos conteúdos das matérias que é muito fraco pra gente.”

Mas ainda 27,8% do total dos educandos jovens e adultos que responderam à pesquisa disseram gostar de tudo na sua escola:

“Não tenho nada a reclamar.”

“Quando se tem um objetivo e vontade, nada é ruim.”

“É meio difícil citar, porque gosto de tudo.”

“Não tenho nada que não goste, pois se é a escola que propicia tudo para estudar.”

“Não tenho motivo para não gostar da escola, pois ela só nos ajuda nas dificuldade escolar.”

“Não tem nada que eu não goste, senão não estaria aqui.”

“Não posso responder, só sei que meu futuro está aqui.”

Eles acreditam muito nisso: que seu futuro está na escolarização, pois sem a escola eles não são nada. Pena que em nosso país as pessoas não são reconhecidas pela sua capacidade, e sim discriminadas pela sua falta de estudos... A Educação brasileira não é levada à sério.

E a ânsia, o desejo de aprendizagem é tão grande nesses alunos que responderam até que não gostam do horário, o qual é muito pouco para tudo o que querem saber...

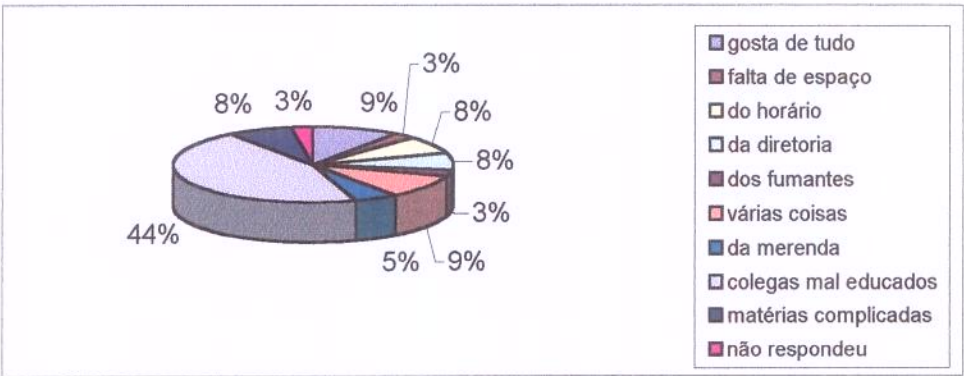
“Não gosto do tempo, que é muito curto para minhas necessidades que são tantas de aprendizagem.”

“Do horário, pois acho que é muito pouco.”

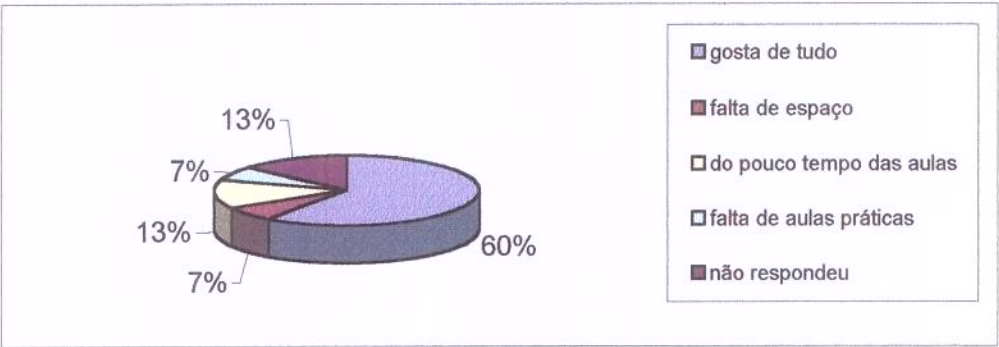
“Do orário, porque o orário que temos é muito pouco pra estudar.”

Gráfico 10: Distribuição dos alunos por aquilo que não gostam na escola (1999)

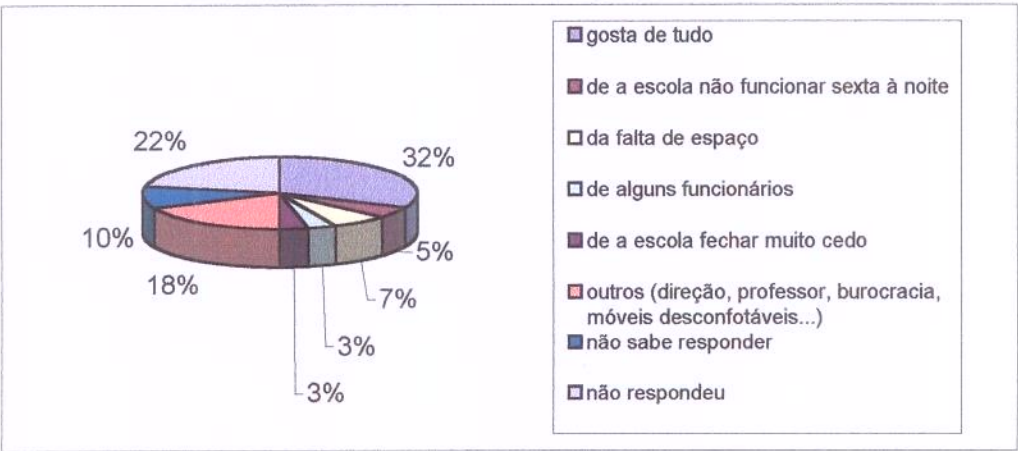
Escola Regular de Ensino Fundamental e Supletivo



Curso Preparatório aos Exames Supletivos



Centro Estadual de Educação Supletiva



5.1) Os professores da Educação de adultos sujeitos da pesquisa

E os professores da Educação de jovens e adultos, como eles vêem e sentem seus educandos, suas necessidades de aprendizagem e suas dificuldades? Como esses professores trabalham com os alunos jovens e adultos? Possuem um método diferenciado para a Educação dos adultos e das crianças? São algumas das questões que nos incomodam muito. O diálogo com os doze professores (quatro em cada uma das três instituições escolares visitadas), e os questionários respondidos pelos alunos, foram tecendo um pouco mais sobre a realidade da Educação de adultos. Será através dos dizeres desses educadores que pretendemos sentir como se dá a sua prática junto aos alunos jovens e adultos.

A entrevista semi-estruturada, realizada junto aos professores, foi baseada num pré-roteiro (Anexo II) e as conversas foram se ampliando à medida que surgiam novos rumos nas falas das entrevistas.

Como já se sabe, e aí está o motivo deste trabalho, é evidente a despreocupação em formar professores para trabalharem na Educação de adultos. Suas experiências de magistério começam, na maioria das vezes, com crianças e adolescentes; o aluno adulto aparece na vida desses professores só mais tarde...

Nas conversas com os professores comprovamos esse fato, pois todos os entrevistados iniciaram sua experiência docente com crianças e adolescentes (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio), com exceção de dois professores que já tiveram o primeiro contato em sala de aula com alunos adultos.

Quanto ao tempo de trabalho com os educandos jovens e adultos, apenas dois, dos doze educadores sujeitos desta pesquisa, estão há poucos meses de docência, ou seja, é a primeira vez que se deparam com a Educação de adultos. E os outros dez professores, quanto ao tempo que desenvolvem um trabalho junto a essa clientela, constatamos que:

dois trabalham há mais de três anos, sete trabalham entre cinco a dez anos com educandos adultos, e um está há mais de dez anos. Alguns deles continuam dando aulas para crianças e adolescentes durante o dia, ao mesmo tempo que à noite trabalham com a Educação de jovens e adultos.

Percebemos, então, que todos os professores ouvidos têm alguma dificuldade em seu trabalho cotidiano com os alunos jovens e adultos, o que se deve ao fato de

que as aulas para os adultos e as aulas para as crianças e adolescentes precisam ser diferenciadas. Sentimos os principais “obstáculos” apontados pelos professores entrevistados:

“... pra fazer, preparar o material para o adulto eu estou com muita dificuldade, porque o texto para se alfabetizar um adulto tem que ser diferente daquele pra alfabetizar a criança. (...) e é muito difícil você trabalhar com uma classe que tem alunos em vários níveis de aprendizagem.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

“Tem a dificuldade que é sobre a preparação do currículo e a preparação do material. E a outra dificuldade é com relação a escola ser o local da terceira jornada de trabalho deles e a gente saber como estar contornando isso.” (Professor de História)

Em sua formação, esses professores apenas aprenderam a preparar materiais para as aulas das crianças. E há que se diferenciar os materiais de trabalho das crianças e dos adultos. Os alunos adultos perdem o interesse pelas explicações se elas são feitas como se fossem para as crianças.

Outro entrave no trabalho docente com alunos adultos é com relação ao currículo. Geralmente, não se considera o que esse aluno já traz de sua experiência de vida e, simplesmente, os conteúdos que são trabalhados com as crianças são repassados para os alunos trabalhadores. Essa dificuldade também é apontada pelos professores:

“Acho que a maior dificuldade é essa realidade de ter que resgatar o conhecimento deles.” (Professora de Química)

“Eu sinto dificuldade em saber o que eles querem aprender. Eles querem aprender coisas para vida ou pra prova?” (Professor de Biologia)

Outra realidade que é sentida por esses professores é a falta de tempo disponível para que o aluno jovem ou adulto se dedique aos estudos. Esse aluno traz muito mais preocupações relacionadas às suas responsabilidades sociais. Quando se estuda e se trabalha ao mesmo tempo, no caso desses alunos, a prioridade é o

trabalho. Não se pode esquecer que, por isso, nem todos os alunos trabalhadores terão tempo para fazer as tarefas solicitadas pelos seus professores.

“A dificuldade que eu vejo em trabalhar com o aluno adulto é o tempo. Eles têm muita dificuldade de tempo, pelo trabalho, família...” (Professor de História)

E não se pode esquecer também, que em Educação de adultos, a relação professor-aluno será entre duas pessoas adultas. Nos cursos de formação de professores não se trata disso. As relações sociais, a história de vida e as expectativas das crianças são diferentes daquelas dos adultos. Isso foi apontado por uma professora como uma dificuldade:

“A primeira dificuldade que me vem à cabeça é ter que entender que ele é um adulto, e não uma criança, e aí descobrir quem é esse aluno adulto. E também tem a dificuldade da relação professor-aluno, que será entre dois adultos.” (Professora de História)

Assim, podemos sentir que esses professores têm consciência da realidade em que vivem seus educandos jovens e adultos: relações de trabalho e família, falta de tempo, relação aluno-professor, saber o que os alunos querem / precisam aprender... E ao sentirem essas dificuldades se confrontam com sua prática: o que ensinar, como ensinar, como preparar a aula? Como fugir da chamada “concepção bancária”, descrita por Paulo Freire, na qual há apenas o depósito do conhecimento, já construído, nos alunos? O que esse professor também precisa saber apreender de seus alunos?

E quanto ao modo do como esses alunos aprendem, todos os educadores sujeitos da pesquisa concordam que há diferenças entre o aluno adulto e o aluno criança. À primeira vista, podemos perceber que o aluno jovem e adulto sabe porque está na escola. Ele está em busca de seus objetivos concretos, os quais espera alcançar à curto prazo:

“Bem, o aluno adulto tem claro os objetivos dele... Ele já sabe do que ele precisa e do que ele não precisa, porque está indo atrás de um interesse dele.” (Professora de Química)

“... você nota no aluno adulto um grande interesse pela aprendizagem. Eles trazem uma história de vida, uma série de conhecimentos que a gente não pode desprezar.”
(Professor de História)

Outra diferença que marca a aprendizagem nos alunos adultos é que esses já estiveram na escola, e que, por alguma razão, foram “expulsos” dos estudos. Muitos têm uma imagem de escola, que é difícil de ser quebrada: “a escola é um lugar para crianças e não para adultos”. Isso pode ser comprovado pelas seguintes afirmações dos professores:

“Tem muita diferença. Muitos dos nossos alunos aqui do supletivo pararam de estudar durante um tempo e têm uma certa visão de escola, em função da experiência que eles tiveram com escola no passado. (...) E esses adultos já vêm com uma imagem negativa deles mesmos com relação aos estudos, e isso acaba dificultando um pouco. Eles vêm com a auto-estima muito baixa dizendo: “Eu sou ruim da cabeça mesmo...” E também a própria experiência de conciliar trabalho e estudo cria uma situação diferente. (...) e pro adulto isso é muito importante, ele saber sobre si mesmo, sobre o mundo a sua volta. Enquanto que a criança, o adolescente acaba tendo um universo de saberes, de vivências, muito menor.”
(Professor de História)

“Eu acho que não há diferença de aprendizagem, mas sim uma diferença da história de vida. E apresentam também uma dificuldade palpável, que é a resistência à escola: “O que um adulto está fazendo num espaço reservado para a criança?”
(Professora de História)

A insegurança é outro fator que dificulta o andamento da aprendizagem nos alunos que freqüentam a Educação de jovens e adultos:

“O que atrapalha o aluno adulto é a insegurança. Eles são muito inseguros.”
(Professora de Ciências e Biologia)

E tudo isso sem falar nas responsabilidades sociais que são próprias das pessoas adultas:

“A criança não traz uma preocupação de vida, não que ela não a tenha. A diferença é que o aluno adulto tem os seus problemas sociais, como conta pra pagar, desemprego, família...” (Professora de Língua Portuguesa)

Notamos, através das falas transcritas desses educadores, que eles admitem a existência de uma diferença de aprendizagem entre o aluno adulto e o aluno criança fundamentada, principalmente, na **história de vida do adulto**, a qual é muito mais marcada pela baixa auto-estima e pelas responsabilidades sociais. Porém, há ainda aquela visão de que o aluno adulto é mais lento na aprendizagem:

“A criança aprende mais rápido. O adulto é um pouco mais lento, ele já vem para a escola com a auto-estima muito baixa. Ele sente um pouco de vergonha.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

Mas isso, sabe-se que é devido a vários fatores que prejudicam o desempenho escolar do adulto, os quais já foram relatados nas fundamentações teóricas deste trabalho, como dificuldade de concentração, problemas de visão e de audição, perda de memória, insegurança, vergonha. E também pelo fato do hábito do estudo ainda não estar formado, ou então ser esquecido. E a baixa auto-estima também atrapalha bastante o processo educativo, como podemos notar em uma situação relatada por uma professora:

“Outro dia, aqui na escola teve uma reunião à noite, e as mães trouxeram seus filhos pequenos, e eles ficaram aqui na quadra (que é em frente às classes dos adultos). Então as crianças viram os adultos tendo aula aqui na classe e começaram a tirar sarro: “Olha, eles estão aprendendo o ar, er, ir, or, ur...”; e começaram a dar risada. Então um aluno pediu: “Professora, fecha a porta.” E aí, na hora do intervalo eles nem saíram da classe. Eles têm muita vergonha de estar aprendendo agora, mais velhos...” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

Mas será que esses professores levam essas diferenças em consideração quando preparam as aulas para os educandos jovens e adultos, ou simplesmente repassam os conteúdos e a forma de como trabalham com as crianças e com adolescentes, num duo no qual um ensina (professor) e os outros aprendem (alunos)? Cabe ressaltar, mais uma vez, que neste trabalho não foi feita nenhuma observação das aulas desses professores. O trabalho está fundamentado apenas nas falas dos educadores, e é através delas é que pretendemos verificar como as aulas para os alunos adultos estão sendo preparadas:

“Sempre tento definir o que é significativo para eles quanto à aprendizagem. Cada ano é uma tentativa, porque existe uma tendência de querer sintetizar os conteúdos do ensino regular para o supletivo. E isso é um caminho equivocado, porque é outra clientela específica. (...) Eu tenho procurado na minha disciplina sempre estar relacionado com o universo de vivência dos alunos, envolvendo aí o trabalho, as vivências familiares e afetivas. (...) E também tem o fato de eles trabalharem durante o dia, chegam cansados, e isso traz também um certo desafio para fazer com que os alunos mantenham o interesse.” (Professor de História)

E essa é uma dura realidade: os cursos supletivos não são preparados especificamente para os alunos jovens e adultos trabalhadores; o que se tem feito é apenas reduzir o currículo do ensino fundamental e médio regulares para que ele possa ser cumprido em menos tempo. Na verdade, o que se discute com os alunos dos ensinos regulares, no período de um ano, é feito com os alunos do ensino supletivo em apenas um semestre, reduzindo-se seu conteúdo, e não adaptando-o às reais especificidades da Educação de jovens e adultos.

Os educadores tentam, então, romper com essa situação procurando preparar suas aulas à partir das necessidades educativas de seus alunos:

“A nossa aula nasce da dificuldade que o aluno propõe ao professor.” (Professora de Língua Portuguesa)

E, para isso, se utilizam de um instrumento de trabalho acessível a qualquer professor: o diálogo:

“Olha, numa classe de adultos é importante você conhecer os alunos e o diálogo é muito importante.” (Professor de História)

É através de conversas com seus alunos que os educadores vão sentindo o que deve ser construído junto com eles, o que deve ser priorizado, o que ambos devem aprender... E às vezes é preciso, também saber ouvir o silêncio de seus alunos. O silêncio deles pode significar muita coisa...

“A gente pega o conteúdo do currículo, e com base nesses conteúdos a gente pesquisa em diferentes livros para ter uma espécie de guia do que se está ensinando. Mas a aula é conduzida basicamente pelos alunos. E não é porque não estudaram na idade certa que eles não sabem.” (Professora de Química)

“Eu tiro dos alunos a expectativa em relação aos conteúdos, e a gente constrói aquele conhecimento a partir das vivências deles. (...) Eu sempre falo que o nosso material de trabalho, o do professor, não é pacote, não é caixote, é gente. E a gente vai sofrendo junto com as angústias dos alunos.” (Professor de Geografia)

E nessas falas estão presentes duas coisas que não devem ser esquecidas pelos professores: *“não é porque eles não estudaram na idade certa que eles não sabem.”* e *“o nosso material de trabalho, o do professor, não é pacote, não é caixote, é gente.”* Não devemos conceber o aluno que não estudou quando era criança como um atrasado, como alguém que estacionou no tempo e que nada sabe. Nem tampouco devemos fazer com que este aluno se sinta humilhado, como um coitado. Ele é um ser humano detentor de direitos como qualquer outro. Apenas lhe foi negada a oportunidade de dedicar sua infância aos estudos...

Destacamos, nas respostas dos professores, a preocupação em considerar nos conteúdos das aulas o conhecimento que o aluno adulto já traz consigo, pelas suas experiências, pelo seu trabalho, pela sua história de vida.

Porém, há aquele conteúdo específico do qual não se pode esquecer que os alunos jovens e adultos necessitam em sua volta à escola, como nos afirma uma professora:

“A gente tem que ter muito cuidado, porque tem uma série de conteúdos que se eles não aprenderam eu não posso abrir mão. E como eles ficaram muito tempo sem estudar, e estão acostumados com um tipo de escola, com um tipo de professor que não sabe trabalhar com o aluno adulto.” (Professora de terceira e quarta séries do ensino fundamental)

Os adultos que vão em busca do certificado de escolaridade querem saber e aprender os conteúdos das disciplinas que fazem parte dos exames Supletivos, das provas que eles sabem que terão que fazer para a contratação para um emprego. Eles sabem que esse conhecimento sistematizado que só se aprende na escola é muito importante. Mas, rompendo um pouco com essa afirmação está, também a fala de um professor:

“(...) a gente percebe que é quando se fala coisas do dia a dia deles é que rende mais as aulas, e aí vai surgindo um gancho pra você continuar com a matéria.” (Professor de Biologia)

O problema que se coloca aqui é quanto ao **o quê** esses alunos adultos precisam / querem saber: é para a vida cotidiana e social, ou é para prestar os exames (nos quais se exige aquele conhecimento sistematizado que gera uma posição política e social acrítica)? O que não se pode esquecer é que os educandos adultos estudam sob uma pressão do meio cultural e social em que vivem, a fim de resolverem problemas quase que imediatos: melhorar de emprego (ou conseguir um) e aumentar sua auto-estima. Mas essa pressão, se não for bem utilizada pelo educador pode piorar, e muito, a situação do estudante-trabalhador adulto. O aprender do aluno adulto está diretamente ligado aos seus interesses e necessidades. O adulto precisa aprender para o agora; a criança é condicionada a aprender para o futuro...

Uma coisa é certa: os adultos não buscam a escola **apenas** para aprender a ler e a escrever, e isso é sentido também pelos educadores entrevistados:

“Os meus alunos querem mais do que saber ler e escrever. Eles querem ler, escrever, poder opinar sobre as coisas. Ler e escrever é só o começo. Eles querem aprender o por quê das coisas...” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

“Acho que primeiramente eles vêm pra escola para aprender a ler, escrever e contar. Mas depois que a gente vai trabalhando coisas que acontecem na vida deles, na sociedade, eles vão se interessando também por essas coisas. Acho que isso vai prendendo o aluno na escola, porque se fosse só pra saber ler, escrever e contar, eles sairiam quando aprendessem isso. Se está chato pra ele, ao adulto vai embora da escola mesmo.” (Professora de terceira e quarta séries do ensino fundamental)

Portanto, este saber inicial (ler, escrever e contar), mesmo sendo indispensável, vale muito mais por aquilo que possibilita ao aluno adulto estar aprendendo continuamente, para que chegue a um “saber mais” que satisfaça suas necessidades sociais. Ou seja, a leitura e a escrita são instrumentos que permitem ao educando compreender melhor seu mundo.

E quanto ao livro didático, o que pensam esses professores? Por algumas respostas obtidas, o livro didático é mais usado como um suporte, como um guia, do que como o único caminho a ser seguido:

“Eu consulto vários livros didáticos, e com base nos conteúdos curriculares, a gente pesquisa em diferentes livros pra ter uma espécie de guia do que se está ensinando.” (Professora de Química)

“Eu uso o livro mais como um suporte. O que a gente faz aqui é montar uma apostila sobre o que foi visto nas aulas e entregar para os alunos.” (Professor de Biologia)

Há também aqueles professores que não seguem os livros, por considerar que a maioria ainda é feita para as crianças:

“Não uso livro didático, (...) todos os textos são muito infantis, e não dá pra usar com o aluno adulto porque foge da realidade deles e eles vão perdendo o interesse.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

O pior é que quase não há livros que sejam preparados especificamente para se trabalhar com o aluno adulto, e aqueles que tentam são cheios de erros, como nos aponta uma professora:

“Com os alunos do ensino médio a gente usa os livros do Telecurso 2000, que aliás são horríveis, mas não se têm outros que se possa trabalhar com os jovens e adultos. Eles estão cheios de erros, e não são erros de ortografia não, são erros graves de fatos históricos.” (Professora de História)

Assim, consideramos fundamental que esses professores conheçam as razões da volta à escola dos seus alunos, para também, a partir desses dados, estarem preparando suas aulas. E alguns dos educadores que participaram dessa pesquisa, afirmaram sentir necessidade de conhecer melhor o seu aluno adulto. Para tanto aplicam a cada nova turma um pequeno questionário para saber se seus alunos trabalham, o que esperam dos estudos, o que buscam na escola... Eis algumas das respostas que os professores ouvidos deram quando perguntados sobre os motivos pelos quais seus alunos voltaram à escola:

“São duas razões principais, que são aquelas que a gente sempre discute no GEPEJA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos): as razões para entrar no mercado de trabalho e a aquisição de conhecimento.” (Professora de Ciências e Biologia)

“Eu acredito que essa procura tenha sido, principalmente agora nesses últimos anos, devido às normas de qualidade que estão sendo implantadas nas indústrias, e os empregadores estão exigindo uma mão-de-obra mais qualificada.” (Professora de Ciências)

“Nos meus alunos isso é bem claro, eles vêm em busca do diploma (...) para melhorar suas condições de trabalho.” (Professor de História)

Estes professores percebem o retorno à escola pelos seus alunos muito mais como um meio para melhorar o emprego ou também tentar conseguir um. Todos nós sabemos das exigências que estão sendo feitas no mundo do trabalho: o empregado

precisa ter uma certa “quantidade” de conhecimento (como se este fosse mensurável) para poder competir e sobreviver. Mas, em contrapartida, não se tem o interesse (e nem investimentos) em fazer com que esses “alunos de escolarização tardia” apreendam o que as empresas de hoje vêem como importante: a comunicação e a informação. Mais uma vez esse alunos estão sendo excluídos de uma chance para conseguirem um futuro melhor...

E nessa exclusão na qual seus alunos estão incluídos, estão também seus educadores, pois não há a preocupação em aperfeiçoá-los para que possam construir o conhecimento junto com seus educandos. É notado, por esses professores, que muitos alunos, principalmente os mais velhos, precisam “recuperar o tempo que perderam” fora da escola e, assim, sentirem-se menos à margem da sociedade, e conquistarem uma vida melhor...

“A maioria apenas quer sair do desemprego (...), mas temos também uma gama muito grande de alunos, os mais velhos, que não puderam estudar no passado, e isso ficou como uma lacuna que eles precisam estar preenchendo...” (Professora de Língua Portuguesa)

“Acho que eles sentiram que têm que ter alguma formação pra mostrar ao mundo que são capazes, pra conseguir um emprego, e também para ter um certo retorno da sociedade, porque eles sentem que são muito excluídos...” (Professor de Biologia)

“Muitos estão tentando garantir o trabalho, porque sabem que se não tiveram um certo grau de escolaridade vão perder o emprego. Há também os que relacionam estudo com “ser alguém na vida”, “ter um futuro melhor”. E isso é uma coisa complicada no nosso país. (...) Sinto também que eles vêm procurar a escola como um espaço de sociabilidade, mas dificilmente eles viabilizam isso, quando perguntados.” (Professor de História)

Mas a heterogeneidade de idade presente nas salas de aulas do ensino também faz com que seus educadores percebam os diferentes interesses na busca pela escolarização. Assim, como afirma uma professora, os mais jovens buscam o diploma para melhorar de emprego; já os mais velhos querem se livrar daquela sensação de infância perdida por não saberem ler nem escrever:

“Os mais jovens querem estudar pra poder melhorar de emprego. Eu tenho um aluno aqui, mais velho, que me disse: “Olha professora, eu perdi a melhor parte da minha vida porque eu não sabia nem ler nem escrever.” Eles têm muito claro que pra melhorar de vida eles precisam aprender a ler e escrever.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

Através destas afirmações fica claro que os professores percebem os sentimentos e as ansiedades que fazem com que seus alunos enfrentam o cansaço e a falta de tempo numa nova tentativa de volta à escola: emprego melhor, qualificação, recuperar o tempo perdido, socialização, sair da exclusão social na qual vêm-se inseridos...

E quanto à questão teoria X prática, como esses professores vêem essa relação? Usam alguma metodologia específica para esses alunos jovens e adultos, que possuem necessidades de aprendizagem tão específicas? À seguir estão algumas das respostas à questão **“Você acha importante ter uma metodologia específica para trabalhar com o aluno adulto?”**

“Olha, eu acho que não funciona muito bem ter uma metodologia, seguir um método com o aluno adulto, assim como com a criança também não. Acho que tem que ler muito, estudar muito e ir pegando um pouquinho de cada um, montando e vendo qual é o melhor método. Conforme o retorno que eles vão te dando é que você vai montando as aulas.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

“Eu acho importante, o complicado é que não se pode fechar numa metodologia só, porque eu não vejo como uma questão de método. Acho importante a gente ter uma filosofia, uma concepção de educação.” (Professora de terceira e quarta séries do ensino fundamental)

Do mesmo modo que os alunos adultos estão inseguros nessa situação de ida / volta à escola, seus professores também vêm-se envoltos por uma certa insegurança, por não terem sido preparados para este trabalho.

“Com certeza. Na verdade não há ninguém que sente e converse sobre isso (...). O professor é que acaba descobrindo formas de trabalhar com o adulto a nível pessoal. (...) E ainda tem aquela história de que com crianças os alunos são mais ou menos da mesma idade, a história de vida (quando digo história de vida, quero dizer vida escolar) são mais ou menos iguais. E na educação de adultos cada um é realmente cada um.” (Professora de História)

“Sim, porque a gente tem que ter claro que o adulto não é uma criança. Não adianta pegar um livro de criança e apenas repassar para o adulto. E então tem que trabalhar com ele de um modo específico.” (Professor de Geografia)

O que nos vem à cabeça, quando tomamos essas falas como referência, é que a visão que esses professores têm da educação, felizmente, não se restringe apenas a uma questão de métodos, de receitas prontas... É claro que as teorias são importantes, os métodos são válidos e servem como suporte básico para que um bom trabalho de um educador realmente comprometido com seus educandos dê resultados positivos. Não se pode, simplesmente, ignorar a existência das teorias e das metodologias e ficar apenas com uma parte do todo que é o processo educativo. Na verdade esses professores sabem do valioso instrumento que têm nas mãos para trabalhar com o educando: a sua prática cotidiana dentro da sala de aula. Eles se descobrem como profissionais da educação apenas quando entram em contato com as respostas, os anseios, as expectativas dos alunos. E aí se encontra a descoberta do ser professor: o entrelaçamento entre a teoria e a prática.

Mas, se a teoria e os métodos são tão importantes também, como fica o professor da Educação de adultos, que em sua preparação para se tornar educador não foi transportado também para as informações a respeito do aluno jovem e adulto e sobre sua especificidade?

Assim, já apontadas as diversas dificuldades do professor no trabalho docente com os alunos adultos, cabe ressaltar que todos os doze professores entrevistados sentem falta de uma preparação, de uma (in)formação mais específica sobre a Educação de adultos e seus educandos, como pode-se perceber nas falas transcritas à seguir:

“Senti falta de uma formação específica, sem dúvida. Acho que isso teria que ser repensado seriamente em relação a esse aspecto nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Não se fala nada sobre os alunos jovens e adultos, e o professor tem que sentir na prática como trabalhar.” (Professor de História)

Aí está o primeiro problema: o “repensar” os cursos de Licenciaturas e de Pedagogia, que formam os nossos professores. O que se precisa, antes de tudo, é de uma valorização maior da Educação de jovens e adultos. Ela deve ser reconhecida por toda sua especificidade e não apenas pelo seu caráter de suprir algo que está em falta em alguém.

O auto-didatismo acaba sendo uma das soluções dos educadores da Educação de adultos que realmente se comprometem com seus alunos:

“Senti bastante, tanto que procurei fazer bastante cursos para me aperfeiçoar nesse sentido, pra conhecer melhor o aluno adulto. E foi aí que eu percebi também que têm alguns professores não aceitam opiniões, que não mudam seus dogmas... Nós professores temos que ir atrás das coisas, porque se dependesse só da faculdade não ia dar muito certo.” (Professora de terceira e quarta série do ensino fundamental)

“Olha, eu não tive muitas dificuldades porque a minha paixão sempre foi mais pelo aluno adulto. Mas senti falta de mais informações à respeito da educação de adultos, tanto é que eu fui atrás, eu procurava em livros, eu fazia cursos... Eu acho que foi na base do esforço mesmo...” (Professor de Geografia)

E aqui também aparece, novamente, o medo em não saber o que é importante para que esses educandos trabalhadores possam estar vivenciando na sala de aula, sem se esquecer de que há interesses diversos, devido às diferenças de idade e de expectativas.

“Senti necessidade de uma formação específica, porque a gente não sabe o que priorizar na hora de ensinar, e sem perder de vista que você tem um jovem de quatorze, quinze anos e alunos com mais de quarenta, cinquenta anos, na mesma sala de aula. A gente tenta diminuir essas distâncias...” (Professora de Língua Portuguesa)

A prática, o contato com os alunos dentro da sala de aula continua sendo, apesar das tentativas de acertos e erros, o único meio de um processo educativo comprometido com seus alunos:

“Senti muita falta, porque eu nem sou formada em licenciatura. Mas foi na prática mesmo que fui aprendendo, conhecendo os adultos...” (Professora de Química)

“Olha, a primeira vez que eu vim dar aula pra adultos eu fiquei muito assustada: “Ai meu Deus, o que é que eu vou fazer?” (...) Mas é da prática que você vai aprendendo mesmo como trabalhar. Mas é claro que uma formação mais voltada pra essa parte da educação faz muita falta.” (Professora de Língua Portuguesa)

“Senti falta de uma prática maior, porque como eu comecei este ano a gente nunca sabe como vai ser. Mas é aqui que a gente vai aprendendo... Os cursos de prática de ensino deveriam ter um contato maior com a realidade da escola.” (Professor de Biologia)

E em todos esses dizeres é que está o ponto principal deste trabalho: os educadores sentem falta de uma formação mais específica sobre a Educação de adultos: seus educandos, suas concepções, sua especificidade... O que acaba acontecendo, na prática, com esses professores são tentativas de acerto e erro para o desenvolvimento de um trabalho realmente comprometido com esses alunos.

E são tantas as dificuldades, mas tanta é também a vontade de acertar e realmente construir um processo educativo comprometido com as necessidades e realidades de seus alunos, que muitos dos professores entrevistados neste trabalho (inclusive eu) fazem parte de um Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), da Faculdade de Educação da Unicamp, do qual a professora Sônia Giubilei, orientadora desta pesquisa, é a coordenadora. Neste grupo, que se reúne frequentemente aos sábados, a única exigência para participação é já ter tido experiências em Educação de adultos. Professores e profissionais ligados a essa área procuram o grupo para ter um suporte, para socializarem dúvidas, conhecimentos, erros e acertos no trabalho com os educandos jovens e adultos.

Os professores também tentam encontrar outras formas de conhecerem melhor a especificidade da Educação de jovens e adultos:

“Eu converso muito com minhas colegas mais experientes e elas vão me auxiliando.” (Professora de primeira e segunda séries do ensino fundamental)

“Você assistir às aulas de alguém mais experiente que você te ajuda muito, e me ajudou principalmente a conhecer o aluno adulto e a resgatar o que eles sabem, porque eles sabem muita coisa.” (Professora de Química)

Mas há professores que sentem uma certa desorganização dos professores dos cursos noturnos:

“A escola é um espaço rico de convívio social (...) e eu sinto uma certa desunião dos professores dos cursos noturnos, e isso é algo para nós estarmos discutindo e remodelando a cara da escola para adultos, porque essa coisa do convívio social é pouco explorado.” (Professor de História)

Mas essa realidade também não pode ser entendida apenas responsabilizando-se os professores, pois à noite, nos cursos de educação de adultos, muitos estão tão cansados quanto seus alunos, cumprindo também sua terceira jornada de trabalho.

O que ocorre, de fato, é que a Educação de adultos não é vista como uma parte da Educação, ela está “à margem” dela, porque é destinada àqueles que não freqüentaram a escola na “idade própria”. E esses professores sentem isso também:

“A Educação de adultos não é uma prioridade, porque não há material, não há verba (...) E temos que fazer a escola funcionar com material, sem material e apesar do material...” (Professora de Língua Portuguesa)

“Trabalhar com o adulto foi uma das experiências mais ricas que eu já tive. É muito gratificante, mas infelizmente são poucos os que se dedicam a esse tipo de atividade, porque educação de adultos parece que é coisa de refúgio...” (Professor de Geografia)

E outra dessas angústias, sentidas por esses educadores sujeitos da pesquisa, é fazer com que o aluno permaneça na escola, que ele possa alcançar seu objetivo final que é a conclusão de seus estudos. Vejamos o que sentem os professores:

“O adulto tem muita ansiedade com relação à obtenção do certificado, muitos querem concluir logo pela necessidade do certificado, e quando vêem que o processo é demorado, muitos desistem mesmo, vão embora...” (Professor de História)

“A minha maior angústia é tentar fazer com que o aluno não deixe a escola. Esse é meu medo, eu quero que ele fique. Aquele aluno preocupado, cheio de problemas, desiste muito fácil, porque ele já desistiu uma vez...” (Professor de Geografia)

Assim, o que podemos constatar é que os erros que são cometidos na Educação de adultos de hoje foram também os erros cometidos na escola regular que “expulsou” esses alunos do sistema quando eram crianças ou adolescentes. Uma Educação que não se preocupa com seus alunos, com a formação de seus educadores, que discrimina e continua excluindo...

VI) Considerações finais

Através dessa pesquisa pudemos adentrar um pouco mais na realidade da Educação de adultos. É claro que não é daqui que se pode concluir algo de mais concreto. Para este fim seriam necessários muitos estudos e muito mais aprofundados. Mas este trabalho nos serviu, principalmente como confirmação a muitas de nossas expectativas e ao referencial teórico.

Primeiramente, vale ressaltar o descaso para com a Educação brasileira. Atrás de um discurso democratizador esconde-se uma realidade na qual ainda nem todos, sejam crianças, jovens ou adultos, têm garantia de acesso e permanência dentro da escola. E muito mais deixada de lado está a Educação de adultos, marginalizada e superficial. Essas afirmações se confirmam no sentido de a Educação de jovens e adultos estar “à margem” da Educação e de não se importar com a qualidade no atendimento à sua clientela. Hoje, temos ainda um grande número de crianças fora da escola. E essas crianças engrossarão, no futuro, o enorme contingente de jovens e adultos não escolarizados que, como as crianças de hoje, não terão uma Educação que vise formar para o saber-pensar e para o saber-fazer. E, infelizmente, não há nem garantia de vagas para essas pessoas.

O que se sente é que a Educação de adultos tem apenas a função de suprir uma Educação faltante; é destinada “àqueles que não puderam estudar na idade própria.”

Pudemos também comprovar a realidade do aluno jovem / adulto trabalhador: suas necessidades, suas expectativas, suas razões de volta ao estudo, suas dificuldades de volta à escola... São, em sua grande maioria, pessoas que sacrificam seus poucos momentos de lazer para dedicarem-se ao estudo, no qual eles tanto acreditam e depositam a esperança de alcançar um futuro melhor. É uma clientela heterogênea, tanto no que diz respeito à idade quanto às expectativas.

E pensando no educador dos alunos adultos, que também é um adulto, temos que ele também enfrenta suas dificuldades: como trabalhar com Educação de adultos, se não recebeu (in)formação sobre ela? Como (in)formar esse adulto? O que eles querem / precisam saber? E alunos e professores têm suas expectativas, um em relação ao outro. Os primeiros querem aprender bem dos segundos, e os segundos querem ensinar bem aos primeiros...

Acontece que, professores e alunos, precisam se perceber, ao mesmo tempo, como pessoas que aprendem e que ensinam. Um ensina ao outro, um aprende com o outro... A Educação de adultos, como bem nos aponta GIUBILEI (1993:147) deve ser uma *“educação comprometida, não só na formação do adulto enquanto aluno, mas do adulto enquanto professor, bem como do professor enquanto adulto e do professor enquanto educador.”*

Mas, o que percebemos, nessa pesquisa, são as tentativas de acerto e erro de trabalho de professores preocupados com seus alunos, preocupados com o caminho da Educação de adultos. O que notamos, aqui, é que a prática, o espaço da sala de aula, o diálogo com os alunos é que vão ensinando o caminho para o educador... Só que esse educador ainda sente falta de uma formação específica para trabalhar com o aluno adulto. O educador do aluno jovem / adulto trabalhador precisa conhecer melhor seus alunos, para juntos construírem um processo educativo que favoreça o crescimento e o aprimoramento de ambos.

Neste trabalho, nos referimos várias vezes à expressão “Educação comprometida com os alunos”. Acreditamos que esse conceito se explica pelo fato de não ser possível considerar que educar é transmitir conhecimentos, ou seja, apenas gravar na memória fatos e situações, mas inter-relacionar o que já foi feito com aquilo que pode ser (re)construído.

E é nesse sentido que os cursos que formam professores precisam repensar a falta de preparação e qualificação dos educadores para o trabalho com pessoas adultas. Do jeito que está, só se consolida a visão de uma Educação de adultos que está à margem da Educação regular. Não se pode fechar os olhos para o enorme contingente de pessoas sem escolarização em nosso país. Os cursos de formação do magistério devem ser reestruturados para visar à formação de educadores que, como profissionais, sejam capazes de dominar conteúdos técnicos e pedagógicos que traduzam um compromisso social e político junto às pessoas adultas, relacionando-o com o interesse de aprendizagem desses alunos.

Apenas quando a Educação de adultos considerar as condições de vida e de trabalho de seus educandos, e se preocupar melhor com seus profissionais é que ela deixará de manter o seu caráter compensatório, de algo que está aí para remediar o que não tem remédio. Enquanto a Educação não for levada a sério nesse país, existirão crianças sem escola, e jovens e adultos que a buscarão mais tarde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACK, E.. **Educação de adultos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.
- BRASIL, MEC. **Lei 5.692/71,** Brasília, 1971.
- BRASIL, MEC. **Legislação do Ensino Supletivo.** Brasília, 1978.
- BRASIL, MEC. **Lei 9.394/96,** Brasília, 1996.
- CARNEIRO, M. A.. **LDB fácil, leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Editora Vozes: Petrópolis, 1998.
- DI ROCCO, G. M. J.. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil.** Edições Loyola: São Paulo, 1979.
- GIUBILEI, S.. **Trabalhando com adultos, formando professores.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, S. P., 1993.
- HADDAD, S.. Ensino Supletivo. **Revista Educação e Sociedade,** São Paulo; nº 20, jan./abr., 1985.
- HADDAD, S.. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** Cortez Editora: São Paulo, 1997.
- KAERCHER, N. A.. Políticas públicas em educação de adultos. **Revista Educação PUC-RS,** Porto Alegre; ano XX, nº 33, 1997.
- KRUPPA, S. M. P.. **Educação popular de jovens e adultos: a difícil construção de uma política.** Texto de circulação interna.

LÉON, A.. Psicopedagogia dos adultos. Editora da Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1977.

LOUREIRO, T. C.. A formação do educador na prática pedagógica com adultos. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de Campinas, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU: São Paulo, 1986.

NORBECK, J.. O educando adulto. In: GUSMÃO, M. J. e MARQUES, A. J. G.. Educação de adultos. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 1978.

PAIVA, V. P.. Educação popular e educação de adultos no Brasil. Edições Loyola: São Paulo, 1983.

PALLADINO, E.. Educación de adultos. Editora Humanitas: Buenos Aires, 1989.

PINTO, A. V.. Sete lições sobre educação de adultos. Cortez Editora: São Paulo, 1982.

PRADA, L. E. A.. Formação participativa de docentes em serviço. Cabral Editora Universitária, 1997.

ANEXO I

Conhecendo melhor o aluno adulto

Idade: _____ anos

Sexo: _____

Freqüentou a escola quando era criança? ☐ sim ☐ não

Trabalha atualmente? ☐ sim ☐ não O que faz?

Por que resolveu estudar agora?

O que você acha que os estudos poderão lhe trazer?

Quais as maiores dificuldades que você tem para estudar?

O que você mais gosta desta escola?

E de que você não gosta nesta escola?

ANEXO II

Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores da Educação de adultos.

- 1) Você tem experiência de magistério? Em que série?
- 2) Há quanto tempo você trabalha com Educação de adultos?
- 3) Você acha importante ter um método específico em Educação de adultos? Por que?
- 4) Fale um pouco sobre a metodologia de trabalho que utiliza em suas aulas.
- 5) Quem seleciona os conteúdos trabalhados nas suas aulas?
- 6) Você usa livros didáticos? Considera que são adequados à educação de adultos?
- 7) Que razões você considera que levaram seus alunos a começar ou continuar os estudos?
- 8) Seus alunos buscam algo mais além de saber ler, escrever e contar?
- 9) Quanto à aprendizagem considera que há diferença entre o educando adulto e a criança? Quais?
- 10) Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para trabalhar com os alunos adultos?
- 11) Sentiu falta de uma formação mais específica à respeito do aluno adulto?