



1290001185



FE

TCC/UNICAMP P414e

***EDUCAÇÃO DE ADULTOS
UMA REFLEXÃO SOBRE A
AFETIVIDADE***

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

2004.03.15

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação – UNICAMP,
sob orientação da Profa. Dra. Sônia
Giubilei
Aluna: Márcia Cristina Pereira**

Campinas - 2003

© by Márcia Cristina Pereira, 2003.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
ICC/unicamp	
P414e	
V:.....EX.....	
TOMBO: 1185	
PROC: 117/04	
C:.....D: X	
PREÇO: 12,00	
DATA: 17/02/04	
Nº CPD: 1185	110118

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

P414e	Pereira, Márcia Cristina. Educação de adultos : uma reflexão sobre afetividade / Márcia Cristina Pereira . - Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientador : Sônia Giubilei. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação de adultos. 2. Afetividade. 3. Relações educativas. 4. Aprendizagem. I. Giubilei, Sônia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
03-0204-BFE	

*" PENSAR É UM ATO.
SENTIR É UM FATO.
OS DOIS JUNTOS
SOU EU QUE ESCREVO
O QUE ESTOU
ESCREVENDO "*

CLARICE LISPECTOR

Dedico este trabalho a todos aqueles,
que assim como eu, acreditam que:

*"(...) são as relações, os encontros e, muitas
vezes, os desencontros que permitem e criam
condições para que se dê o aprendizado.
Aprender é desafio que não se acaba.
Por mais que se saiba, é um engano pensar que
não se tem mais nada a aprender.
Pessoas são seres imperfeitos, precisam
sempre do movimento da troca para
manterem-se vivas.
Somos eternos aprendizes."*

Alexandre R. Botelho

Agradecimentos

Agradeço...

Aos alunos e professores da EMES – Escola Municipal de Ensino Supletivo de Limeira, por abrirem as portas de sua escola e de suas histórias possibilitando a realização desta pesquisa.

Aos meus pais Rita e José, por todo o esforço feito para me proporcionar uma vida digna e para que eu chegasse até aqui.

À minha família, Márcio, Ivan, Rogério, Estela, Rita, Donizete, Dú, Felipe, Murilo, Ana Paula, Kaio, Henrique pelo apoio e incentivo. É em especial às minhas irmãs Eliani e Ronita, por todo carinho e atenção com os quais sempre me trataram, se tornado assim mais do que irmãs.

À professora Sônia, pela orientação e dedicação à elaboração deste trabalho e a Educação de Adultos.

Às amigas da FE: Cá, Cris, Paty, Elaine, Re, Sá, Fá, Jane, Elaine C, Fá Catarina, Nice, Tati, Adriane, Lígia; pelo companherismo, pelas “baladas”, aniversários, batatas fritas no Marcão, festas, pelos conselhos, pelo carinho e por juntas superarmos as dificuldades da convivência. Vou sentir saudades!

Aos professores da FE, em especial a profª Helena, profº Bryan, profº Luis Carlos, profª Ana Luiza e profª Luciana, por todas as descobertas que me ajudaram a fazer e por todas as contribuições à minha formação enquanto educadora e enquanto pessoa.

Aos amigos Naty, Vivi, Glauco e todos os outros amigos, pelo carinho e apoio nos momentos em que quis desanimar.

À Joana, minha irmã de coração, que mesmo estando longe sempre esteve ao meu lado.

À Sônia e a todos da Brinquedoteca Serelepe, por serem os primeiros a acreditarem no meu trabalho.

Às “minhas crianças”, por renovarem minhas esperanças a cada sorriso.

Enfim,...

A todos aqueles, que de uma maneira ou de outra, fizeram parte de minha história e me ajudaram a acreditar no sonho que hoje se torna real...

Obrigada!

Resumo

Partindo da reconstituição da história da educação de adultos buscamos compreender e repensar esta modalidade a partir de novas perspectivas em nosso tempo e refletindo sobre a necessidade de reformulações pedagógicas, políticas e metodológicas.

Baseando-se em teorias que nos despertam para a compreensão do sujeito enquanto um ser histórico e social, teorias estas, que surgem como uma nova concepção de desenvolvimento, na qual a constituição humana é um processo que se dá pelo contado com o outro, através das relações sociais estruturadas historicamente e acreditando no ser humano com um ser integral o qual se constitui pelo entrelaçamento de aspectos cognitivos e afetivos, é que começa se atentar para quem é este aluno e também para a importância das relações por eles estabelecidas.

Dessa forma, pode-se concluir que quando se trata do processo de aprendizagem, é necessário considerar que ele é permeado pela natureza afetiva da relação do educando com o objeto de conhecimento. Ou seja, que na escola, como uma instância social, o indivíduo está completo, inteiro, não podendo então se negar, subestimar ou suprimir a presença das relações afetivas em suas atividades.

Acompanhando o trabalho desenvolvido em uma EMES – Escola de Ensino Supletivo na cidade de Limeira, podemos perceber que estas relações são mais difíceis de serem trabalhadas mas de fundamental importância na Educação de Adultos, a medida que devido a história de vida dos alunos adultos, a escola assume outras funções além do caráter de transmissora de conhecimento; para este aluno a escola passa a ser um meio de valorização e realização que não foram vivenciadas em outros campos de sua vida, tornando-se então, as relações com educadores e colegas, relações de confiança, cumplicidade e afetividade.

As ações educativas são estabelecidas através do envolvimento de vários sujeitos, mas, a relação professor-aluno talvez seja a mais significativa e fundamental deste processo. Assim, para a viabilidade de todas as idéias e teorias a respeito das relações afetivas dentro da escola, é necessário atentar-se para a maneira que se é desenvolvida esta questão ao longo da formação e prática dos docentes.

Isso nos remete a toda a problemática envolvida na educação de adultos como estrutura física, apoio e reconhecimento social e financeiro, as condições de vida dos alunos, o reconhecimento e as condições de trabalho do professor de adulto e em especial a necessidade de uma formação específica para o trabalho com o adulto, uma questão que se arrasta ao longo do tempo e que apresenta como crucial nas discussões sobre esta categoria da educação.

Ciente do papel da afetividade nestes processos, que são a aprendizagem e a vida, conseguimos reconhecer educador e educando além daqueles que ensinam e aprendem, mas também como aqueles que sentem, sujeitos de conhecimento e de afetos.

Sumário

1. Para início de conversa	1
2. Um breve histórico da Educação de Adultos no Brasil	4
3. Objetivos	13
4. Metodologia	14
5. Sobre a afetividade	17
6. A afetividade e a profissão de educador	25
7. Os alunos adultos	29
7.1. A exclusão? Aqui Também não!	31
7.2. O idoso: mais um excluído incluído na nossa escola	32
7.3. E nós no meio desta exclusão?	34
8. O professor de adultos	35
9. Análise dos dados. Os sujeitos da pesquisa: alunos, professores e suas histórias	38
10. Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	55
Anexos:	
Anexo I	58
Anexo II	59

1. Para início de conversa ...

*"Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha,
Pois cada pessoa é única e uma não substitui a outra.
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha,
mas não vai só, leva um pouco de nós mesmo, deixa
um pouco de si mesma.
Há as que levam muito, mas não há as que não levam
nada
Há as que deixam muito, mas não há as que não
deixam nada.
Essa é a maior responsabilidade de nossas vidas e
prova evidente de que almas não se encontram ao
acaso."*

Antoine Saint-Exupéry

Acredito que as pesquisas somente se dão a partir de forças motrizes como a indagação, o inconformismo e a paixão, e foi o que aconteceu comigo.

Comecei meu curso de Pedagogia visando, assim como a grande maioria, a educação das crianças. Foi assim até 4º semestre de meu curso, quando ao cursar a disciplina "Política Educacional: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica" com a professora Sônia me deparei com a educação de adultos, um universo completamente diferente do que estudava e imaginava, o novo começava a me conquistar. A professora me falava sobre a paixão que esta modalidade despertava, e eu ao mesmo tempo excitava entre o acreditar e o duvidar.

Foi quando optei pelo experimental, realizei as disciplinas "Prática de ensino" e "Estágio Supervisionado" no Ensino Supletivo da Rede Municipal de Limeira, mais especificamente em uma turma de alfabetização.

Pela primeira vez estava diante de um desafio maior que todos aqueles que já havia enfrentado no campo da educação. Agora não se tratava somente de alfabetização, trabalhar com adultos vai além do desenvolver conteúdos.

- Para ser educadora de adultos é preciso acima de tudo confiança, confiança no outro. É preciso acreditar que o outro: mesmo sendo aquele que foi excluído da escola quando criança; que o trabalho massacra desde muito cedo; que a sociedade execra de seu convívio, humilha em sua história e trancafia seus olhos e sua boca em nome de uma dita ignorância; mesmo assim, e talvez por ser assim, o outro sonha, o outro pensa, o outro pode e consegue aprender e principalmente tem muito a ensinar.

Isso eu aprendi trabalhando um ano com esta turma onde alunos com mais de sessenta anos de idade e outros com mais de quatro anos de frequência ao supletivo começaram a escrever e ler suas primeiras palavras.

Não foi uma época fácil, e até me parece que este adjetivo não existe quando se trata da educação de adultos. Os entraves estão por toda parte, é o prédio que muitas vezes não é uma escola; os móveis que foram feitos para crianças e que naqueles momentos tinham que sustentar aqueles corpos adultos e cansados, cansados por um dia todo de trabalho, na sua maioria braçal e de muito esforço; cansados por ganhar pouco e trabalhar muito; cansados de sonhar, ao longo de uma vida toda, não precisar mais depender de uma "boa alma" para pegar o ônibus certo, ler uma carta daquele que está longe; cansados até deles mesmos, de acreditar em sua realização.

É também a(o) professora(or) que por vezes está assumindo sua segunda ou até terceira jornada de trabalho e que reutiliza os conteúdos preparados para o trabalho com as crianças. Será que podemos culpar individualmente a(o) professora(or), ou será que ela é mais uma vítima deste "sistema" de ensino? Será que ela(ele) foi formada para o trabalho com os adultos, ou somente aprendeu sobre o trabalho com as crianças?

Foi aí que encontrei minhas maiores dificuldades e encantamentos, por que para os adultos a escola deixa de ter somente a função da transmissão de conhecimento, para estes alunos a escola passa a ser um

meio de valorização e realização que não foram vivenciadas em outros campos/tempos de sua vida, tornando-se então, as relações com educadores e colegas, relações de confiança, cumplicidade e afetividade.

Muito tem se estudado e defendido a importância das relações afetivas para as relações de ensino – aprendizagem, porém, estes estudos restringem-se somente a educação de crianças e adolescentes, o que poderíamos chamar de educação em seu período “normal”, não abrangendo as relações da educação de adultos.

Dessa maneira resolvi assumir este desafio e através deste trabalho esclarecer algumas das minhas inquietações e contribuir para que se lance um olhar diferenciado para a educação de adultos, ciente do lugar que ela ocupa na vida destes alunos.

2. Um Breve Histórico da Educação de Adultos no Brasil

*"e aprendi que se depende
sempre de tanta muita diferente gente.
Toda pessoa sempre é as marcas das
lições diárias de outras tantas pessoas"*

Gonzaguinha

Reconstituir a história da educação de adultos em nosso país é uma tarefa um tanto quanto difícil devido a insuficiência de registros de boa parte das ações desenvolvidas. Porém, de grande contribuição quando buscamos compreender e repensar esta modalidade a partir de novas perspectivas em nosso tempo.

Nos tempos do Brasil Colônia a educação não infantil se apresenta ligada ao caráter religioso, Os jesuítas buscavam, através do ensino das crianças, atingir indiretamente os pais.

A partir do Império já encontramos a reivindicação de classes noturnas, movimento limitado em especial pela concepção de cidadania da época, que considerava somente as elites econômicas dignas de direitos como a instrução.

Em 1824 a Constituição Brasileira formaliza, sob influência européia, a garantia à uma instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Durante a República foram feitas algumas tentativas de solucionar os mais graves problemas educacionais, como a facilidade da obtenção do certificado de curso superior, como a Reforma Benjamim Constant, que instituiu o Exame de Madureza o qual tinha por objetivo "(...) verificar se o aluno tem a cultura intelectual necessária, através de um exame prestado no final do curso secundário." (GIUBILEI;1993:31).

Em janeiro de 1925 um decreto da Reforma João Luís Alves Rocha Vaz previu o ensino para adultos, suprimindo por completo os exames preparatórios. Esta lei, conhecida como Rocha Vaz, quanto aos profissionais que atuavam com esse alunado, "(...) 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).

A partir da segunda década do século XX, com o início da consolidação do sistema público de educação; da urbanização e da industrialização exigindo mão-de-obra com formação; pela valorização da educação pelos movimentos operários e pela necessidade da manutenção da ordem social, começam a traçar-se propostas para a educação de adultos e a lutar incessantemente contra o analfabetismo, considerado até então um "mal nacional", uma "chaga social".

A educação de adultos se firma então como uma questão política. Ao longo do governo getulista foram tomadas algumas providências em relação à educação de adultos como a desvinculação da educação de adultos da educação elementar comum pelo Convênio Estatístico de 1931, o maior favorecimento desta modalidade⁽¹⁾ através do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) e em 1934 é instituído pela Constituição a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para os adultos.

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, da Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU criando uma atmosfera de busca à paz e à democracia, aumentou-se a preocupação com a educação elementar de adultos. Isso porque também era necessário o aumento das bases eleitorais para a manutenção do poder, a integração dos imigrantes e a incrementação da produção. Assim como nos coloca PAIVA (1983: 161),

"Sua fundamentação política encontrava-se no aumento das bases eleitorais, fazendo com que a população analfabeta deixasse de estar à margem do desenvolvimento nacional onde a difusão da instrução proporcionaria aumento dos recursos humanos para o desenvolvimento industrial do país."

A educação ainda era tida como um veículo de difusão de idéias e de organização política das massas, como no Estado Novo.

Assim, é lançada em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) para suprir as exigências da UNESCO quanto à educação popular. Idealizada por Lourenço Filho, foi planejada para que

⁽¹⁾ Segundo CARNEIRO (1998) a educação de adultos é uma "modalidade" da Educação.

se desse a alfabetização em três meses e a condensação da primeira fase do ensino fundamental (curso primário na época) em dois períodos de sete meses, e posteriormente ações de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Esta Campanha perde forças na década de 50 devido à deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas como a superficialidade e a inadequação do método em relação às diferentes realidades,

Mas contribuiu através do espaço aberto às discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos, buscando superar a concepção do analfabetismo como uma causa e não um efeito da situação econômica (BRASIL, 2000: 20).

Com este trabalho e a contribuição de novas teorias da psicologia e da educação, passa-se a acreditar na capacidade de aprendizagem e de raciocínio do adulto, rejeitando o preconceito contra o analfabeto. Assim como considera KLEIMAN (2000: 17), até as "(...) décadas de 30 e 40, coloca-se abertamente o ônus do fracasso escolar no próprio aluno. (...) O aluno que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender."

Durante a década de 60 do século XX difundem-se, através de estudantes e intelectuais, novas idéias e perspectivas de cultura e educação, ameaçando o sistema capitalista vigente. Destacam-se movimentos desenvolvidos por diferentes instituições junto a grupos populares⁽²⁾ como o Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pela União que objetivava segundo PAIVA (1983; 240)

"oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural em sua preparação para as reformas indispensáveis".

Outro movimento de destaque na busca da concretização de um trabalho efetivo com os adultos foi a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), fortemente influenciado pelo "entusiasmo pela educação", o movimento

⁽²⁾ Segundo PAIVA (1983), os movimentos de cultura popular nasceram da iniciativa de estudantes e intelectuais pernambucanos no combate ao analfabetismo e na elevação do nível cultural da população, influenciados pelos ideais socialistas e cristãos.

nasce em 1962 a partir da iniciativa de professores de um colégio evangélico de Pernambuco com o objetivo de alfabetizar um milhão de adultos em cinco anos, extinguindo assim o analfabetismo e integrando os (ex. ^{alunos} analfabetos) à vida comunitária. Toda a atuação da Cruzada era baseada na atuação comunitária, o que fez com que o assistencialismo se tornasse o real motivo de interesse dos alunos e alvo das maiores críticas. O programa é extinto entre os anos de 1970 e 1971 pela baixa rentabilidade e a perda do apoio dos governos estaduais conveniados.

Podemos ainda citar outros movimentos que se destacaram como Movimento de Cultura Popular do Recife; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Caminhando assim, para novos paradigmas pedagógicos, relacionando os problemas educacionais com a problemática social, compreendendo o analfabetismo como um efeito da estrutura social não igualitária encontramos o trabalho de Paulo Freire. Ele defendia a educação como meio crítico de reflexão, onde a alfabetização deveria ir além do processo de domínio psicológico e técnico de leitura e escrita, devendo assim tomar o educando como sujeito de um processo de aprendizagem que não negasse sua cultura, mas que transformasse sua realidade a partir do diálogo.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4.024/61, dá maior amplitude a educação dos adultos, *"desobrigando-os de freqüência as salas de aula e retomando o termo madureza(...)"* (GIUBILEI; 1993: 38) e também *"(...) amplia as possibilidades dos que desejavam retornar aos estudos (...)"* (GIUBILEI; 1993: 38).

Mas, o Golpe Militar de 1964 põe fim a estes processos de ação conscientizadora, propondo somente programas assistencialistas e conservadores. É criado em 1967 o MOBRAL, objetivando executar o Plano de Alfabetização, o qual, segundo KAERCHER (1997:86) apresentava os seguintes princípios básicos: integração dos alunos à comunidade e ao mercado de trabalho, ajudando a exercer sua cidadania; promoção de uma

alfabetização acelerada dos alunos adultos através do método de silabação freireana (o que era questionado pela não fidelidade às colocações de Paulo Freire) e a discussão de temáticas relacionadas às necessidades básicas dos alunos.

Em 1969 lançou-se uma massiva campanha contra o analfabetismo e o MOBRAL expande-se ao longo de todos os anos 70 do século XX: Mas, paralelamente a este movimento, grupos ligados à educação popular permanecem desenvolvendo isoladas experiências de alfabetização com propostas transformadoras.

O MOBRAL é criticado em muitos aspectos por seu caráter ideológico alienado, caracterizando-se por uma "alfabetização funcional" baseada em metodologias vazias do senso crítico e problematizador.

Em 1970, por consequência da preocupação com os altos índices de analfabetismo, a Lei 5.962/71 definiu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e fixou a legislação para o Ensino Supletivo, a qual definia suas finalidades em seu artigo 24:

*"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)

Esta lei também alterou as idades mínimas exigidas para os Exames de Madureza: 18 anos para o 1º grau e 21 para o 2º grau e determinou estruturas e duração ajustadas às finalidades e clientela.

Através de um Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE 699/72 o Ensino Supletivo apresenta quatro funções básicas: suplência; suprimimento; aprendizagem, que é "formação metódica no trabalho" e sob responsabilidade das empresas e instituições e a qualificação, que seria obrigatoriamente cursos e não só exames como o de Madureza.

Seguindo o caminho histórico de abertura política, o MOBRAL extingui-se em 1985, devido a falta de eficiência e os altos índices de evasão. Cria-se a fundação EDUCAR, apoiando iniciativas de governos, entidades civis, empresas e com o propósito de fomentar o atendimento às

séries iniciais do ensino fundamental, a produção de material e avaliação de atividades.

Durante a década de 80 do século passado, expande-se o espaço para as trocas de experiência, reflexão e articulação, incorporando as idéias de continuidade, sedimentação, e a incorporação da realidade vivencial dos alunos como conteúdo ou ponto inicial no processo de alfabetização.

Nesta década também difunde-se entre os educadores brasileiros os estudos da lingüística e da psicologia que buscam superar os métodos de silabação e a idéia da alfabetização como simples transcrição e decifração de letras e sons. Aqui destaca-se o trabalho de Emília Ferreiro que concebe a alfabetização como uma atividade inteligente e regida pela busca de significados.

Já na década de 90 do último século, com o fim da Fundação EDUCAR, cria-se um vácuo em relação às discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, que refletem sobre a necessidade de reformulações pedagógicas, políticas e metodológicas não só neste segmento mas no ensino fundamental como um todo, logo que a maioria dos alunos dos programas de educação de jovens e adultos já tiveram passagens fracassadas pela escola, em especial os adolescentes e jovens, recém excluídos do sistema regular de ensino.

Em 1990, o governo do presidente Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com o objetivo de alfabetizar, em cinco anos, 70% da população ainda não alfabetizada. Mas este se torna mais um projeto que não toma dimensões reais.

Em 1992, já no governo de Itamar Franco, foi lançado o Caderno de Educação Básica apresentando as "Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos". Mas, segundo KAERCHER (1997:89), na verdade este consistia em "(...) *um documento repleto de boas intenções e com diretrizes realmente claras e sensatas na valorização da Educação de Jovens e Adultos (..)*", porém, ilógica em relação à estrutura social de exclusão vigente até os dias de hoje.

No ano de 1993, é aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos buscando atender 8,3 milhões de alunos jovens e adultos num período de 10 anos.

Nesta década a medida de maior destaque foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96) sancionada em 20 de dezembro de 1996, agravando a situação da educação de adultos em nosso país.

Mesmo com uma sessão do Capítulo II, "Da Educação Básica", direcionada à educação de jovens e adultos, a nova lei praticamente desobriga o Estado de oferecer gratuitamente esta modalidade de educação. Este item é modificado futuramente pela Emenda Constitucional 14/96 que reitera o direito ao ensino fundamental público e gratuito mesmo para aqueles fora da idade tida como própria.

Em seu artigo 38 a Nova LDB rebaixa as idades para os exames supletivos, para 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, o que acarretou um aumento na procura pela Suplência, criando um dilema: ao mesmo tempo que aumentou as possibilidades de acesso ao Ensino Supletivo, por outro lado estimulou os jovens a se transferirem para o Supletivo com o intuito de concluírem os estudos em menor tempo, incentivando o estigma de que o Supletivo seria um curso mais rápido e mais fácil de se conseguir um certificado.

Este mesmo artigo mantém as nomenclaturas de curso e exames, enfatizando os exames, o que segundo HADDAD (1997:117) "(...) é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos."

Também deparamos com a não consideração da necessidade de professores especificamente preparados para a formação de adultos e também com a questão do incentivo à educação a distância³, evidenciando a desvalorização da Educação.

Enfim, esta nova Lei enfatiza a educação fundamental infantil, fechando seus olhos para nossa realidade e para outras modalidades da educação, como a educação de adultos, ignorando até mesmo problemáticas importantíssimas como o analfabetismo.

O descaso, marca deste período histórico, ainda se fez presente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei Federal n.º 9.424/96) que excluiu

³ Esta é uma categoria, que deve ser analisada de maneira delicada no campo educacional, ao mesmo tempo que surge como uma alternativa de acesso à escola também, é alvo de muitas críticas quanto a qualidade do trabalho desenvolvido.

os alunos do Ensino Supletivo do conjunto dos alunos das redes de ensino fundamental nos Estados e Municípios e no Plano Nacional de Educação (PNE – 2000) que, apesar de apresentar diretrizes e metas bem objetivas e centradas principalmente na educação fundamental, desprende ao analfabetismo um tratamento puramente estatístico. Com a intenção de por fim ao “estoque de analfabetos”⁴ denuncia o problema da “reposição” da clientela do Ensino Supletivo, como trata o PNE, ou seja, a inserção dos adolescentes no Supletivo, um fenômeno que é consequência das políticas públicas impostas por mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, e aceitas por nossa política neoliberal, a qual adota a EJA (Educação de Jovens e Adultos) inserindo nesta modalidade adolescentes e jovens excluídos do ensino fundamental regular.

• No ano de 2003, com o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se redimensionam novos horizontes para a educação fundamental de adultos direcionados pelas novas posturas político educacionais direcionadas pelo respeito ao direito constitucional à educação bem como pelo espírito de igualdade e solidariedade.

É criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, órgão responsável pelas metas e objetivos pelos quais o governo dimensiona o combate ao analfabetismo como uma política prioritária visando sua extinção até 2006, alfabetizando neste período cerca de 20 milhões de pessoas que não freqüentaram a escola em tempo “regular”.

— O Programa Brasil Alfabetizado defende a mobilização e as parcerias com diferentes setores e iniciativas como um meio de se conseguir desenvolver os objetivos estabelecidos. Quanto aos recursos financeiros, estão sendo disponibilizados neste primeiro ano R\$ 278 milhões para a capacitação e remuneração de alfabetizadores e para o repasse de uma bolsa a cada aluno⁵.

Revigoram-se, neste novo século, as esperanças em relação a Educação Fundamental de Adultos, esperança quanto as possibilidades de

⁴ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000: 43: “*Como há reposição do estoque de analfabetos (...)*”.

⁵ Está estabelecido a remuneração de R\$ 80,00/mês por alfabetizador e R\$ 15,00/mês por aluno, ficando a cargo das instituições parceiras os custos com infra-estrutura, material didático, transporte, entre outros.

inclusão social e econômica e de uma participação mais ativa e consciente nas esferas social, do trabalho, da política e da cultura desta grande camada de nossa população.

3. Objetivos

O presente trabalho busca focalizar como objetivo geral, a importância das relações afetivas no contexto da Educação Fundamental de Adultos e suas relações com a aprendizagem. A partir da realidade acompanhada na Rede Municipal de Limeira pretende-se:

- analisar como os educadores da educação de adultos concebem e lidam com a relação entre a afetividade e o desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem.
- discutir como a questão da influência da afetividade no desenvolvimento cognitivo é trabalhada na formação (em serviço) dos educadores da educação de adultos.
- levantar as concepções dos educadores quanto a importância das relações afetivas para o sucesso do processo ensino – aprendizagem.
- discutir junto aos educadores as possíveis consequências do não estabelecimento de vínculos emocionais na educação de adultos.
- analisar de que maneira os docentes lidam, em sua prática educativa, com o envolvimento afetivo.
- como os alunos percebem esta relação entre afetividade e aprendizagem em sua vivência educacional

4. Metodologia

Para o presente trabalho de conclusão de curso adotou-se a metodologia de abordagem qualitativa, especificamente o estudo de caso, a qual pressupõe o convívio direto e contínuo entre a pesquisadora e o meio pesquisado, o que caracteriza o trabalho de campo. Um aspecto fundamental desta abordagem é que:

"(...) o estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade." (LUDKE e ANDRÉ, 1986:23).

Esta pesquisa deu-se basicamente em três etapas. Iniciou-se com uma extensa pesquisa bibliográfica abrangendo diferentes aspectos da educação de adultos, a fim de estruturar teoricamente o trabalho possibilitando pressupostos para a segunda fase, a pesquisa de campo.

Por fim, foi realizada a análise dos dados que, culminando com a produção aqui apresentada, não busca simples descrições ou críticas esvaziadas, mas sim uma análise geral de como é a educação de adultos, centrando-se em como se dá e qual a importância das relações afetivas neste processo.

4.1. A Instituição

Para a realização desta pesquisa foi escolhida a escola "Waldemar Lucato" pertencente a Rede Municipal de Ensino Supletivo da cidade de Limeira. A escola é direcionada ao ensino fundamental e no período noturno abriga três turmas de ensino supletivo, uma de "alfa" (alfabetização, equivalente a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental) e duas de "pós-alfa" (pós-alfabetização, equivalente a 3ª e 4ª séries). As aulas são ministradas

de segunda à sexta-feira, das 19h às 21:45 h, sendo a frequência obrigatória.

Foram envolvidos no trabalho as três professoras e os 67 alunos

4.2. Coleta de dados

A segunda parte da pesquisa, desenvolveu-se a partir dos seguintes métodos de coleta de dados: a observação participante, o questionário e a entrevista.

4.2.1 Observação participante

Com o intuito de analisar a prática pedagógica em suas mais variadas instâncias acompanhei as aulas, observando e auxiliando no trabalho das educadoras e educandos ao longo de um semestre. Observei também as reuniões de cunho pedagógico, as HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) momento destinado, teoricamente, as orientações pedagógicas, planejamento do trabalho e troca de experiências.

Nesta etapa os registros realizados no diário de campo foram de fundamental importância, por auxiliarem em uma junção harmoniosa entre a prática e a teoria e, principalmente em uma coleta mais perceptiva e pessoal dos dados.

4.2.2. Questionários

Foram aplicados questionários em 80,5% dos alunos matriculados.

Este meio de coleta de dados foi escolhido devido ao grande número de alunos, e mesmo se constituindo em um instrumento mais estruturado e fechado de coleta, o questionário possibilita um tratamento mais objetivo das informações bem como um tratamento estatístico dos dados.

4.2.3. Entrevistas

Para colher os dados junto as professoras e aos alunos ainda não totalmente alfabetizados optei pela entrevista semi-diretiva⁶, logo que este tipo de entrevista não possui uma estrutura pronta e fechada, possibilitando uma maior flexibilidade quanto a discussão e aprofundamento de algumas questões que surgem ao longo do processo.

⁶ Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986: 34), a entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada *“é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”*

5. Sobre a afetividade

"Diga-me e eu esqueço

Ensina-me e eu lembro

Envolve-me e eu aprendo

Confúcio

Há tempos o homem vem buscando compreender, entre muitas outras coisas, os fenômenos afetivos relacionados ao desenvolvimento humano. Algumas tentativas vêm se estruturando, mas ainda há muito a se dizer sobre isso.

Primeiramente é necessário esclarecermos uma dúvida em relação a afetividade, que é a questão da conceituação. Na linguagem do senso-comum e na literatura em geral há uma certa confusão na qual termos como afeto, emoção, paixão e sentimento são utilizados como sinônimos.

Alguns autores se dedicaram a fazer definições conceituais distinguindo estes termos.

Segundo Wallon, o termo emoção encontra-se vinculado ao componente de origem biológica, fisiológica do comportamento humano. São estados provisórios, ocasionais e diretos, vividos de forma intensa e com função comunicadora na interação com o meio humano.

"As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundí-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação dos instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo." (WALLON, 1986 apud GALVÃO, 1995).

As paixões se caracterizam pelo caráter transformador existente entre os desejos e a realidade, aliados com o raciocínio. E os sentimentos são relações mais psicológicas e menos instintivas que as emoções.

Já o termo afetividade é mais abrangente.

"(...) Ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui estes três últimos, que por sua vez são distintos entre si."
(ALMEIDA, 1999: 52)

Assim como nos define Pino (In mimeo):

"Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de relações matizadas que definem o seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações sociais, com efeito, que marcam a vida humana conferindo ao conjunto da realidade que formam seu contexto (coisas, lugares, situações, etc) um sentido afetivo."

Porém, ainda hoje encontramos muitas lacunas neste campo de estudo, como as heranças de correntes teóricas dualistas as quais defendiam uma divisão entre os aspectos cognitivos e os aspectos de outras naturezas ditas de menor importância, como a afetiva.

- *"A psicologia tradicional enfatizou a linguagem e o pensamento como agentes cognitivos; a psicanálise e suas diversas correntes enfatizaram as emoções e a afetividade como constituintes da individualidade, do sujeito, autor de si mesmo esquecendo que ele também é, potencialmente, sujeito da história da sociedade na qual realiza a sua existência."* (GIORA, 1999: 14)

Mesmo na área educacional estes resquícios ainda são fortes no sentido de não se atentar para a influência das questões afetivas no processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando e do educador.

Porém, assim como defende a teoria sócio histórica de desenvolvimento:

- *"Antes de qualquer separação entre a afetividade e a inteligência, existe uma interação que as permite conviver concomitantemente, mesmo quando o período é propício para a preponderância de apenas uma. A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam (...) a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica (...)."*
• (ALMEIDA, 1999: 50),

Wallon inova com seus estudos neste ponto, já que em seu modelo de desenvolvimento, atribui a mesma importância aos aspectos afetivos e cognitivos:

"A abordagem psicogenética walloniana remete-nos à compreensão do indivíduo como uma pessoa completa, concreta, em que os domínios afetivo, cognitivo e motor abrangem todas as suas atividades. Seu desenvolvimento depende não apenas do aspecto orgânico, mas, principalmente, da qualidade das interações que o indivíduo mantém com o meio em que vive." (ALMEIDA, 1999: 97)

Vygotsky, apesar de não desenvolver diretamente em sua obra nenhuma discussão mais aprofundada sobre a afetividade, critica a separação entre o aspecto afetivo e o aspecto intelectual, e defende que a organização da inteligência se dá por uma relação dinâmica entre afeto e intelecto. Para ele,

"(...) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos, necessidades, nossos interesses e emoções. Por detrás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento." (VYGOTSKY, 1979: 196).

Também ressalta o caráter afetivo da imaginação:

"Se analisarmos, finalmente, o vínculo de ambos os processos, imaginação e pensamento, com a afetividade e a participação dos processos emocionais nos pensamentos, veremos que tanto a imaginação como o pensamento realista podem caracterizar-se por uma elevadíssima emocionabilidade (...)." (VYGOTSKY, 1990: 436)

Esses pressupostos históricos culturais surgem com uma nova concepção do desenvolvimento humano, na qual a constituição humana é um processo que se dá pelo contato com o outro através das relações sociais as quais são estruturadas historicamente.

Esta perspectiva, movida pelo olhar materialista e dialético defende uma concepção mais integradora do homem, vai contra a divisibilidade entre razão e emoção, acredita no ser humano com um ser integral o qual se constitui pelo entrelaçamento de aspectos cognitivos e afetivos sem distinção já que ambos se apresentam de fundamental importância no desenvolvimento humano, enfim, busca compreender o ser humano em uma perspectiva que integre o individual e o social, o orgânico e o social e o orgânico e o psíquico.

Vygotsky contribui imensamente com seus estudos sobre a Mediação. Concebendo o homem como um ser social, sua relação com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação fundamentalmente mediada.

Neste sentido, o autor distingue duas formas de mediação: os instrumentos que têm como função:

"(...) servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar à mudanças nos objetos. Constitui meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza."

(VYGOTSKY, 1998:72);

e os signos

"(...) que não modificam em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna

dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente." VYGOTSKY, 1998: 73)

A idéia de mediação, basicamente se esclarece pela idéia de um elo intermediário entre o sujeito e o objeto. Por isso, e também pela concepção da formação do homem enquanto um ser histórico e cultural, a construção do conhecimento não se dá de uma maneira diferente, senão pela interação / inserção na cultura da qual se faz parte.

Os estudos históricos culturais nos apresentam que a construção do conhecimento se dá a partir de um processo constituído no plano das relações sociais, que o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social e que para que se possa transformar o nível da experiência ou da invenção imediata é necessário instrumentos de origem social, como a linguagem.

*Dessa forma, pode-se concluir que quando se trata do processo de aprendizagem, é necessário considerar que ele é permeado pela natureza afetiva da relação do educando com o objeto de conhecimento. Ou seja, as experiências vivenciadas indicam e conferem sentido afetivo aos objetos de conhecimento.

*Assim, é imprescindível considerar a importância do outro não somente no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, como também nos processos de constituição do sujeito. Para Wallon, toda relação, por envolver interação entre pessoas, está permeada de aspectos afetivos.

"É no ambiente social, nas relações com os outros indivíduos e com o produto do seu trabalho historicamente acumulado na cultura, que o homem constrói sua própria individualidade. Afinal, o outro é um elemento necessário para a delimitação e a expansão de si mesmo como pessoa." (ALMEIDA, 1999: 99)

E as relações em sala de aula não se diferenciam em relação a esta consideração. Segundo TASSONI (2000), a mediação desenvolvida pelo educador influencia nos diferentes tipos de sentimentos que podem ser gerados na relação do educando com o objeto:

"A intervenção pedagógica que se processa a partir da interação professor-aluno compromete tanto a construção do conhecimento, como também vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido. É pois, a qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira e em conjunto com os cognitivos, no processo de aprendizagem. " (p. 04)

Desse modo, na escola, como uma instância social, o indivíduo está completo, como um sujeito de conhecimento e de afeto. Não podendo então se negar, subestimar ou suprimir a presença das relações afetivas em suas atividades, o que acontece em boa parte dos planejamentos escolares por consequência da falta de uma visão completa do indivíduo em seus diferentes aspectos.

Para Wallon, a ação educativa não pode se limitar, deve sim se apresentar atenta a todos os aspectos do desenvolvimento, para assim propiciar um desenvolvimento intelectual e emocional do aluno, o que é de fundamental importância já que é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva.

Já que como destaca SNYDERS:

"De todos os conhecimentos, da geografia à matemática, esperam-se ressonâncias afetivas. Todos sabemos que, para o aluno, o conhecimento é trazido pelo afetivo: ele aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe parece segura, com um professor que sabe criar finalidade.."
(ALMEIDA, 1999: 62)

Porém, no meio escolar ainda se despreza a articulação entre o cognitivo e o afetivo, como se a afetividade não tivesse nenhuma relação com o processo de conhecimento. E é

"(...)desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, conquanto exista entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez segue seus passos. Segundo H. Dantas (1992), à

medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos." (ALMEIDA, 1999: 90)

Assim,

"A escola, um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende da evolução da afetividade." (ALMEIDA, 1999: 101)

Partindo da concepção walloniana de ambiente social, pode-se compreender a escola como um meio para realizações e fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo pela sua diversidade, riqueza em interações e mobilidade.

"A escola possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. É através das experiências com o mundo social, especificamente eu-outro, que o organismo, em toda a sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo.(idem)

• Dessa maneira, do mesmo modo que o aluno leva para a escola sua bagagem de conhecimentos já adquiridos, leva também sua bagagem afetiva, o que interfere significativamente na atividade do conhecimento. E lidar com estas bagagens de uma maneira positiva e proveitosa, se constitui um desafio ao professor, ao qual cabe possibilitar um ambiente propício às relações afetivas no meio escolar. Para tanto, é necessário uma formação e preparo dos educadores para, inicialmente, conhecer o funcionamento da afetividade, e a partir daí desenvolver mecanismos de controle deste.

Em conclusão, para uma melhor estruturação do meio escolar, concebendo o indivíduo como um ser completo e entendendo seu desenvolvimento como um processo que abrange aspectos cognitivos e afetivos, se faz necessário uma mudança de concepção da escola enquanto

- um meio social e a preparação do educador para esta forma de trabalho, para que este se reconheça, reconheça seu aluno e os mais diferentes aspectos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem.

6. A afetividade e a profissão de educador

Até a Segunda Revolução Industrial, com o desenvolvimento das fábricas, afeto e trabalho se confundiam nas vivências. Porém, o taylorismo com a divisão do trabalho, as linhas de montagem e a consolidação do capitalismo, estrutura vigente até os dias de hoje, a afetividade é expulsa das relações de trabalho.

No entanto, nem todos podem seguir este modelo, trata-se das profissões chamadas de “care-givers”, os doadores de cuidado, onde a atenção ao outro é diferencial entre realizar ou não realizar o trabalho. Aqui encontramos os professores, enfermeiros e assistentes sociais. Nestes caso a relação afetiva é parte integrante do próprio exercício do trabalho, como pré – requisito para que o objetivo seja atingido.

A origem da palavra educador, do latim *educator*: aquele que cria, pai, que faz as vezes do pai; já indica esta diferente relação de trabalho. Para que o educador consiga seus objetivos quanto a aprendizagem, muitos fatores são necessários, dentre eles podemos destacar a afetividade, quesito indispensável para que se estabeleça o envolvimento e desperte o interesse do aluno pelo conhecimento e assim, se estabeleça um processo sólido de ensino–aprendizagem, logo que

“Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum, tipo de aprendizagem significativa (...).” (CODO, 1999: 50)

Mas, dentro das relações de trabalho, como se organizam dentro do capitalismo, onde o afeto é excluído, encontramos um grande conflito entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza.

No caso das relações de trabalho do educador, a afetividade é ao mesmo tempo indispensável e de difícil estabelecimento. Isso porque as relações educacionais são relações mediadas por uma série de fatores (familiares, econômicos, burocráticos, de formação, entre outros) , que

causam rupturas no processo afetivo, o circuito afetivo construído se rompe e

"(...) esta quebra no circuito afetivo coloca o indivíduo numa situação bastante contraditória. Se por um lado lhe é exigido dar-se afetividade (...) por outro lado não lhe é possível fazê-lo pois as mediações da relação impedem o retorno(...)" (CODO, 1999: 56)

Este processo pode acarretar sérias conseqüências, físicas e psíquicas para o educador, ou para o trabalhador das "care-givers", a medida que mesmo sendo necessário o envolvimento afetivo, ele se dá de maneira parcial ao passo que o circuito afetivo não se fecha; o aluno / paciente vai embora, muda de escola / hospital, morre, o que gera a seguinte tensão:

"(...) para realizar bem meu trabalho, preciso me envolver afetivamente (...); porém, se assim eu proceder, certamente sofrerei, o que me leva a não vincular-me." (CODO, 1999: 57)

Isto acontece porque estas relações são antes de tudo, relações profissionais, as quais são estruturadas, organizadas e regidas por uma série de regras, normas e controles ditados pela burocracia e pelo modo de produção no qual estamos inseridos.

Estas estruturas funcionam como obstáculos para toda a energia afetiva despertada pela relação. Porém, esta energia que agora se tornou energia negativa por não ter alcançado o objetivo desejado, é redirecionada para diferentes pontos, manifestando o sofrimento do trabalhador por diferentes sintomas físicos e emocionais, como a Síndrome do Burnout.

O conceito desta síndrome envolve:

- "1) exaustão emocional (alta): situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas;*
- 2) realização profissional / envolvimento pessoal no trabalho (baixo): tendência de uma "evolução negativa" no trabalho, afetando a habilidade para realização do*

trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização;
 3) *despersonalização (alta): desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (clientes) num endurecimento afetivo, coisificação da relação."*

E estudos nesta área vêm apontando índices alarmantes com relação aos profissionais da educação:

Intensidade	Despersonalização	Exaustão emocional	Envolvimento Pessoal
Baixa	69,1 %	47,9%	31,6%
Moderada	2,2%	27%	31,5%
Alta	10,7%	25,1%	37%
Total	100%	100%	100%

Fonte: www.cnte.org.br

Esses dados referem-se principalmente aos professores, os profissionais mais atingidos pelo desgaste do vínculo afetivo e pela tensão gerada entre o vincular-se afetivamente e não vincular-se afetivamente, estabelecida pelo vínculo afetivo necessário nas relações em sala de aula.

Mas, como lidar com esta situação?

"(...) é preciso que se encontre formas de lidar com o impasse, através do aumento de resistência do trabalhador ou de atividades que permitam uma melhor administração de sua energia afetiva." (CODO, 1999: 59)

Ou seja, é:

"(..) permitir que o trabalhador encontre recursos internos para enfrentar o problema. Qual problema? O conflito básico que tem com o seu trabalho: vincular-se afetivamente versus não vincular-se afetivamente. Como? Entendendo as limitações desta relação afetiva, reconhecendo a importância do seu trabalho e o espaço em que ele ocorre, criando alternativas que facilitem sua saída do processo." (www.cnte.org.br)

Conseguindo assim, superar este dilema, estabelecendo um vínculo afetivo que contribua no desenvolvimento da relação ensino–aprendizagem sem conseqüências negativas para o trabalhador. Eis um grande desafio.

7. Os alunos adultos

Caracterizar estes alunos se faz necessário na tentativa de se estabelecer e expandir o olhar no sentido da diferenciação e especificação entre o aluno criança e o aluno adulto, um dos problemas mais comuns na educação de adultos o que acarreta o processo de infantilização da aprendizagem do adulto.

Na verdade este processo é consequência inicialmente da concepção de educação vigente, que concebe o ensino do adulto como o preenchimento de uma lacuna, de uma instrução que não foi cumprida em seu tempo certo, "*(...) supõe 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.*" (PINTO, 1982: 87), e também consequência da falta de uma formação específica para o trabalho com os adultos.

No entanto, pensar e fazer educação de adultos é bem diferente. Primeiramente é fundamental conhecer este aluno, saber quem é o aluno adulto.

Por exemplo, na educação destinada as crianças é pré estabelecida uma caracterização básica de acordo com cada nível (série), entendendo-se que todas as crianças tem por volta da mesma idade, possuem poucas experiências de vida e possuem uma rotina parecida e guiada pelos costumes familiares. Isso já é um engano com as crianças, porque por mais que elas possam ser parecidas, esta homogeneidade é ilusão, ninguém é igual a ninguém.

Agora, quando tratamos da educação de adultos a heterogeneidade é uma característica marcante e que não deve ser ignorada. A idade já é um ponto delicado, retomo aqui minha crítica a EJA, logo que em uma mesma turma encontramos pessoas de 15 até 65 anos.

Giubilei (1993: 78) citando Hermanus aponta algumas características marcantes nos alunos adultos.

Dentre as positivas podemos destacar:

- *"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 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."*

A autora destaca também algumas características tidas como negativas, mas que são apontadas no sentido de se atentar para elas e auxiliar os alunos em sua superação:

- *"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."*

7.1. A exclusão? Aqui também não!

Quem são estes alunos que chegam quase sempre quietos; cabisbaixos; que falam baixo, quando falam, porque o silêncio parece já estar introjetado?

Estes são os alunos adultos, aqueles que sabem e vivem a cada dia a dor das marcas da exclusão. Excluídos? Do que?

Excluídos sim, e quase de tudo. São pobres; desempregados ou subempregados, moradores das regiões mais isoladas, periféricas e violentas; são migrantes que trouxeram junto com os poucos pertences todos os sonhos e expectativas de melhorar de vida na cidade grande, são analfabetos, ou quase alfabetizados, num mundo onde só o conhecimento formal tem vez e que vivem no centro do combate entre as exigências sociais, profissionais e as restrições / limitações impostas pelo sistema, pelo preconceito e até por eles mesmos.

E nós, a sociedade? Parece que ficamos inertes diante do discurso neo-liberal que os coloca como mão de obra desqualificada e desatualizada em relação a "lógica" exigida pelos avanços tecnológicos.

Mas a resistência e a esperança parecem também ser naturais, e a escola surge nesta história como meio que pode trazer, assim como uma das alunas respondeu em seu questionário: "(...) *felicidade*".

Buscar a escola é uma tentativa de vencer estes sofrimentos e de através da aquisição da leitura e da escrita (estes dois elementos são os de maior importância para os alunos), vivenciar a valorização e a realização não encontradas em outros campos de suas vidas.

Porém, cabe a esta escola lutar para não reviver esta história de exclusão (que por vez já foi vivenciada em outros momentos de sua história escolar) e também impulsionar estes processos de superação de barreiras e de vitórias no sentido de que estes alunos não abandonem somente a exclusão do conhecimento, mas que eles lutem para viver com dignidade e liberdade todos os momentos de suas vidas.

7.2. O idoso: mais um excluído, incluído na nossa escola

Outro desafio lançado à educação de adultos é o trabalho com o idoso. Este indivíduo com 65 anos ou mais é em sua maioria migrante das regiões mais afastadas do país, principalmente Norte e Nordeste; aposentado mas também trabalhador do mercado informal; e procura na escola a solução para problemáticas como a solidão, a dependência e a realização de antigos sonhos.

Mas qual a posição destes idosos em nossa sociedade? A de excluídos. A partir da década de 90 do século XX, encontramos uma modificação no conceito de exclusão que passa a abranger outras camadas sociais. Assim:

"(...) alargando a reflexão em torno da concepção de exclusão, não mais como um fenômeno de ordem individual mas social, cuja origem deveria ser buscada nos princípios mesmos do funcionamento das sociedades modernas. Dentre as causas da exclusão social destaca o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços...É um novo paradigma em construção, que inclui ou exclui as pessoas dos vínculos sociais, dentre elas: pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais, minorias étnicas ou de cor, desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de ascender no mercado de trabalho, etc." (WANDERLEY, 1997: 75)

Na verdade, a atenção para a problemática do idoso é um movimento recente, somente a partir da década de sessenta do século passado é que começam a surgir as primeiras discussões sobre o assunto, o que aumenta significativamente nas décadas de oitenta e noventa. Isso por consequência do momento histórico em que se está vivendo, no qual, devido aos avanços tecnológicos, a taxa de mortalidade vem caindo, aumentando o contingente de idosos.

No Brasil, em 1960 4,7% da população possuía mais de 60 anos, em 1980 este número passou para 6%, para 8,6% no ano de 1991 e chegando a aproximadamente 9% em 2000.

Neste sentido, o idoso também começa a buscar seu espaço, buscando derrubar a imagem da velhice associada à morte, à decadência física, mental e social, à doenças, à dependência, enfim, a imagem da velhice como algo negativo, decadente e repleto de perdas.

Assim, a escola faz parte deste desafio, ao passo que alfabetizar e expandir o universo de conhecimento destes idosos é poder proporcioná-⁴los meios para sua afirmação enquanto cidadãos, indivíduos, sujeitos que possuem sonhos, desejos, esperanças e que estão dispostos a lutar pela resolução de suas necessidades psicológicas, sociais, éticas e políticas. E da mesma maneira que LIMA (2000: 48):

"Acredito que é efetivamente pela educação que vamos auxiliar o idoso a exercer a nova cidadania, fazendo-o sentir a necessidade de mudança, de unir-se e criar espaços para tornar visível suas necessidades, suas soluções, propostas (...)"

Mas,

"Esta educação permanente não poderá basear-se em princípios conservadores, mas terá que ser uma educação transformadora, socializadora, capaz de conscientizar o idoso da complexidade do momento mundial atual e torná-lo capaz de construir o seu conhecimento, reelaborando os conhecimentos que recebe, posicionando-se como um sujeito, capaz de provocar mudanças, compartilhando com o outro."

O primeiro passo dado nesta direção acredito que seja a derrubada do mito, no qual acreditou-se e difundiu-se durante tempos, de que os mais velhos não conseguem aprender. Agora já é provado cientificamente que o cérebro humano possui possibilidades contínuas de regeneração.

7.3. E nós no meio desta exclusão?

É, parece-nos que o capitalismo consagra aqui no Ocidente a tendência histórica na qual a existência humana gira em torno dos interesses econômicos.

Vivemos, assim como LIMA nos coloca, "(...) a idealização cultural do dinheiro, do lucro, do sucesso econômico" o que acarreta "(...) aspirações pessoais ligadas à competitividade, agressão, desunião, totalmente contrárias à solidariedade, confraternização e à democracia." (2000: 19).

"Unimo-nos para ganhar dinheiro; para usufruirmos de nosso corpos ou sexos; para exercícios de pancadaria entre grupos rivais; para seqüestrar, assaltar e matar (...); para perseguir, linchar ou assassinar pequenos delinqüentes de rua e mendigos, e uma vez cumprida a missão, voltamos ao isolamento persecutório, onde cada um tenta sobreviver como pode...Lealdade, fidelidade, cortesia, cooperação, amizade e tantas outras formas de ligação simbólica outrora cultuadas como bens morais, passam a segundo plano." (LIMA, 2000: 20 apud COSTA, 1997)

Isso nos suscita questões quanto a nossa incapacidade de tornarmos-nos humanidade. Segundo Edgar Morin, se faz necessária uma mudança de pensamento, uma transformação nos paradigmas de relações humanas, fundamentando-as a partir de outros valores que não os econômicos, como o respeito, a ética e a solidariedade.

Morin destaca que:

"Neste novo milênio é necessário tomar consciência de que para sobreviver temos que mudar esse paradigma do desenvolvimento econômico para o desenvolvimento a favor do homem. Sugere a "busca da hominização", que é o desenvolvimento das potencialidades psíquicas, espirituais, éticas, culturais e sociais." (LIMA, 2000: 20)

E a educação dos adultos pode vir a ser o início deste movimento.

8. O professor de adultos

Refletir sobre quem é o educador de adultos é acima de tudo questionar a formação deste profissional. O contexto atual e o histórico confirmam que nunca houve a preocupação com uma formação específica do profissional que trabalha com os adultos.

Encontramos algumas tentativas, como a Lei 5.692/71 que previa, junto com a criação do Ensino Supletivo, um suporte específico ao profissional desta categoria. Porém, esta proposta nem chegou a ser efetivada.

Assim, o que ocorre é que os docentes são formados apenas para a educação infantil e ensino fundamental, para o trabalho com as crianças, sendo pegos de surpresa quando começam a trabalhar com os adultos. Como nos confirma PRADA 1997:

"Estes professores em sua maioria, são formados ou preparados para ensinar crianças e chegam à educação de adultos por mero acaso. Tornaram-se autodidatas e pragmáticos em sua preparação para o ensino de adultos." (p. 78)

Esta falta de formação direcionada à educação de adultos, faz com que os educadores se condicionem a adotar modelos tradicionais de educação, nos quais os conhecimentos são transmitidos, predominantemente, de forma predeterminada e descontextualizada, não atentando para as especificidades de cada estudante.

Este trabalho, apegado a transmissão de conhecimento indicados pelo currículo, pode acarretar numa formação acrítica, politicamente falando, mesmo que esta não seja a intenção do educador. O que pode acabar até mesmo frustrando os alunos, logo que:

"Estes estudantes esperam da escola ajuda para superar problemas de conhecimentos cotidianos, de alguma forma desejam ter conhecimentos relacionados com seu próprio trabalho; as relações de produção, a ideologia e a política por trás de sua exploração como

trabalhador salarial, ou condições de vida, embora não o enunciem nestes termos.(PRADA, 1997: 81)

Na verdade, não existe um reconhecimento do papel do professor de adultos, uma capacitação profissional direcionada a este profissional. Dessa forma, o professor possui como alternativas de capacitação os cursos de aperfeiçoamento, as reflexões pessoais a respeito de sua função social e principalmente, como nos coloca GIUBILEI (1993:8) "(...) *a pesquisa constante voltada ao processo educacional específico para essa fase da vida do homem(...)*".

Neste sentido é necessário que além de conhecer as metodologias do trabalho com os adultos, os educadores reflitam sobre sua prática, percebendo se está correspondendo as expectativas e os objetivos dos alunos.

Aliada a esta pesquisa/reflexão sobre a prática pedagógica destaca-se a importância da formação do docente em serviço, logo que o processo de formação do professor não é somente durante um período de tempo, mas se constrói ao longo de sua vida, já que:

"Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo. Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, em resumo, novas construções. Diante desta situação, a formação do docente em serviço, pode ser entendida como uma "formação continuada", uma "qualificação" no cotidiano e do cotidiano profissional destes."
(PRADA, 1997: 95)

Assim,

"(...) formar professores em serviço não significa somente passar-lhes o conhecimento universalmente sistematizado; implica em retornar o conhecimento cotidiano deles nas relações com seus estudantes."
(PRADA, 1997: 123)

No entanto, quando tratamos desta questão da formação do educador em serviço, é preciso levar em conta uma série de fatores que a

influenciam como a concepção teórica que a fundamenta e o papel da sociedade neste processo, já que a sociedade, pela formação oferecida, pelas suas relações sociais, e por outros mecanismos, também educa o educador.

Porém, não se pode simplesmente aceitar e absorver estas influências, o educador deve também ao longo de sua formação atentar para o caráter transformador de sua prática, a medida que:

"Os professores, como profissionais que dinamizam a construção do conhecimento na sociedade, precisam melhorar o exercício docente para conseguir um crescimento em termos de evolução social dos estudantes e, por conseguinte com reflexos sobre suas famílias e a sociedade como um todo (...)." (PRADA, 1997: 98).

9. Análise do dados. Os sujeitos da pesquisa: alunos, professores e suas histórias

"a minha escola não tem
personagem
na minha escola tem gente de
verdade"

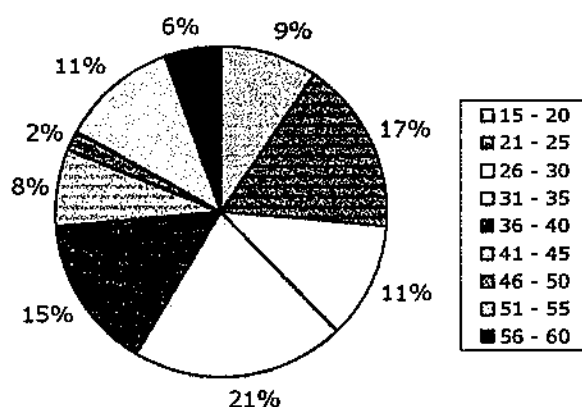
Renato Russo

Assim como apresentado no item que trata da metodologia, este trabalho foi desenvolvido com os alunos do Supletivo de uma escola da rede municipal de Limeira, envolvendo três turmas, com um total de 53 alunos⁶ e três professoras, os quais contribuíram para que pudéssemos conhecer melhor os sujeitos da educação de adultos e atentar para as relações afetivas estabelecidas nesta categoria.

Inicialmente é fundamental que lancemos nosso olhar sobre quem é este aluno da educação de adulto.

Os alunos apresentam idades entre 17 e 66 anos.

Gráfico I - Faixa Etária dos Alunos



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

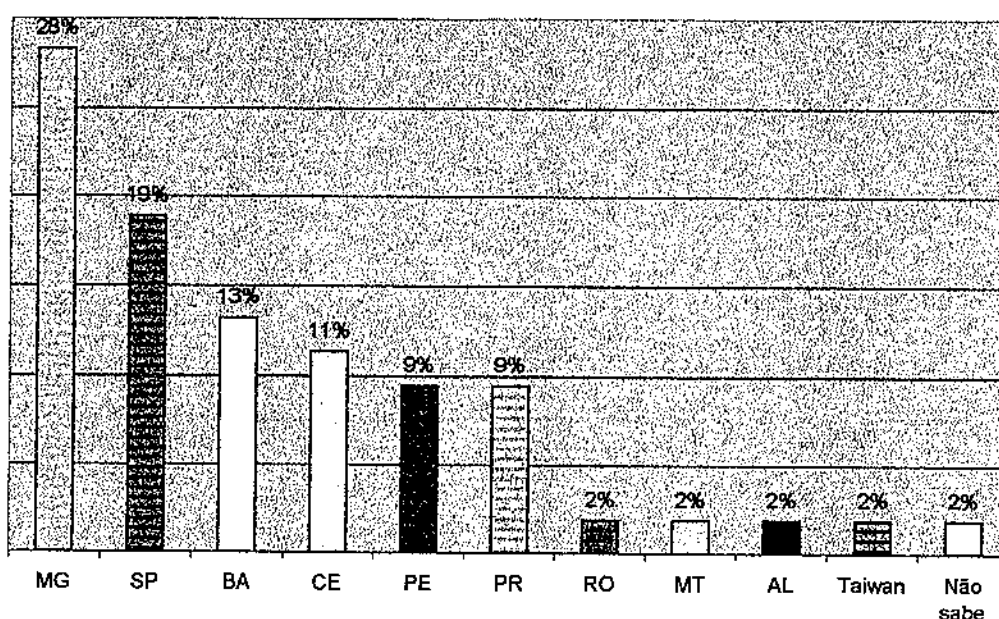
⁶ 53 é o número de alunos que freqüentam as aulas e participaram da pesquisa, no total estão matriculados 67 alunos.

Um dado que chama a atenção é a concentração das faixas etárias mais velhas na turma de alfabetização (1ª e 2ª séries) e das faixas etárias mais novas nas turmas de pós – alfabetização (3ª e 4ª séries)

Quanto ao número de alunos e alunas que freqüentam o supletivo há uma pequena diferença apontando um maior número de mulheres (56,6% de mulheres e 43,4% de homens).

Uma característica dos alunos adultos que se confirma com o grupo pesquisado é o grande número de migrantes tanto de outros estados como de outras cidades, assim como apresenta o gráfico número 2:

Gráfico II - Estados de Origem



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

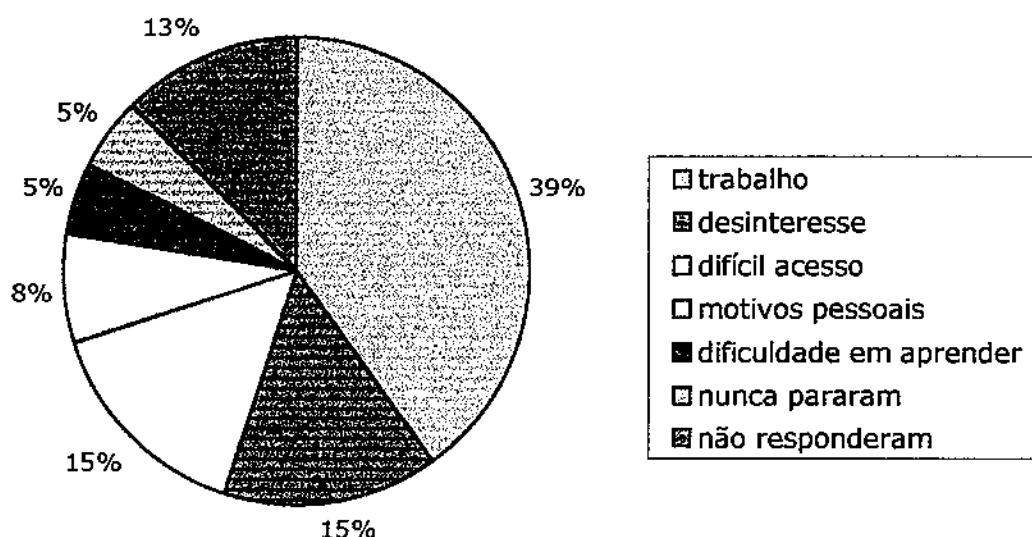
Um aspecto relevante quando tratamos da educação de adultos é a história escolar destes alunos. Neste grupo, 71,69% dos alunos já havia freqüentado a escola em algum outro momento que não no supletivo, então apenas 28,31% nunca haviam ido á escola.

A duração do período de freqüência à escola é variada, mas alguns aspectos não podem passar despercebidos, como a porcentagem de alunos que, apesar de nunca terem interrompido seus estudos, ainda se encontram na primeira parte do ensino fundamental, são os alunos com comprometimentos mais delicados em relação a aprendizagem, que apresentam algum tipo de necessidade especial e que após terem

freqüentado as instituições específicas até os 18 anos, são encaminhados, ou melhor abandonados, no supletivo, onde não possuem nenhum tipo de acompanhamento especial; muito menos os professores, que não recebem nenhum tipo de capacitação para trabalhar com estes alunos e nem podem contar com profissionais de apoio como psicólogos ou neurologistas.

Os motivos que fizeram estes 71,69% interromperem com seus estudos são principalmente dificuldades vinculadas as condições financeiras, de locomoção até a escola, dificuldades de aprendizagem, entre outros como aponta gráfico número 3:

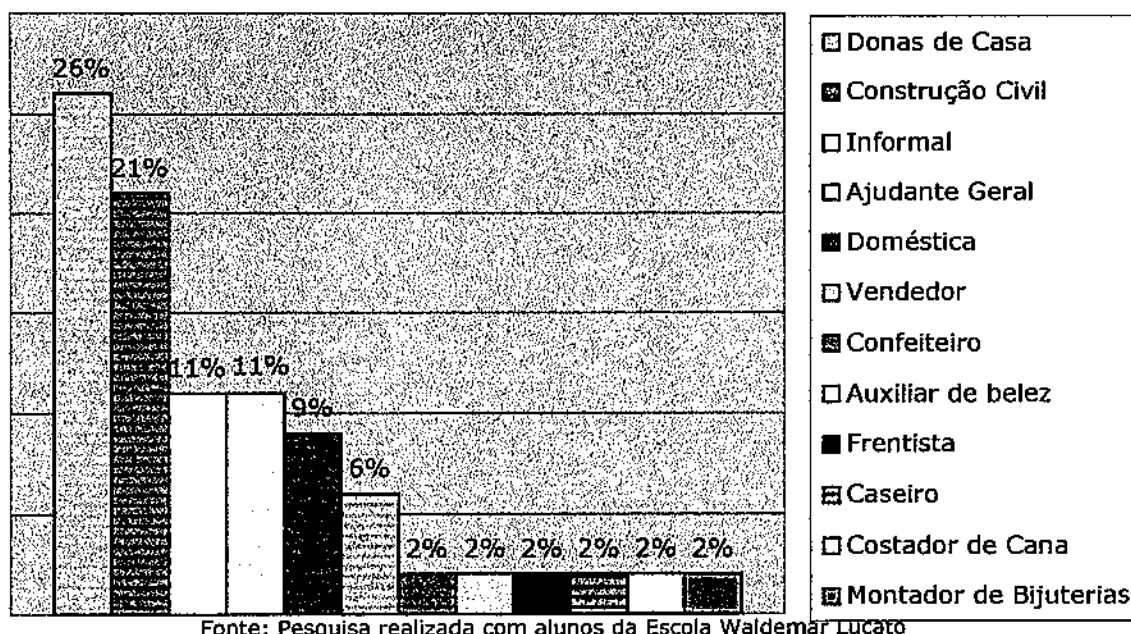
Gráfico III - Motivos Pelos Quais os Alunos Pararam de Estudar



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

O aluno adulto, em sua grande maioria já é trabalhador, seja no mercado formal seja no informal, assim, ser ou não trabalhador não está diretamente ligado ao vínculo empregatício, veja a partir da demonstração do próximo gráfico a distribuição dos alunos por profissão.

Gráfico IV - Profissões



É interessante notar o baixo índice de desemprego, entre todos os entrevistados somente dois alunos não estão trabalhando no momento. Outro dado interessante a se notar é a tendência das donas de casa (um índice significativo, 26,41% das alunas) não se considerarem trabalhadoras, há aqui uma discriminação em relação ao trabalho que não é realizado fora de casa e que não é remunerado.

Esta realidade do trabalho estabelece uma perspectiva diferente em relação a escola e a vida. Quando questionados a respeito da relação entre a escola e o trabalho, quase a maioria dos alunos afirmou acreditar numa ligação direta e proporcional no sentido de que aumentando sua escolaridade aumentam também as possibilidades de conseguir um emprego ou de melhorar as condições de trabalho. São expressivas e freqüentes falas como:

"(...) eu resolvi estudar porque eu preciso de um emprego melhor"

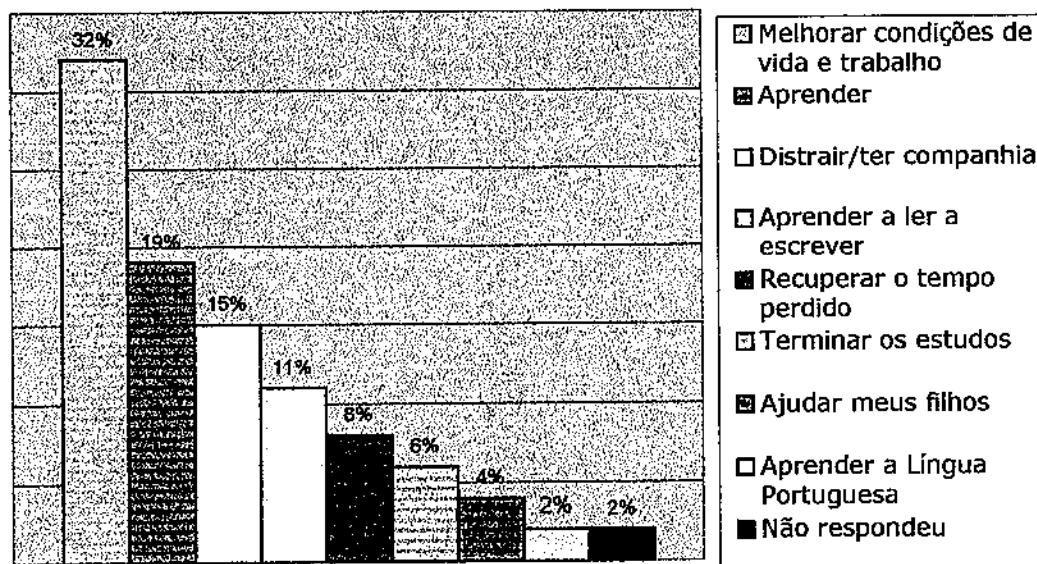
"(...) resolvi voltar a estudar porque eu necessito do estudo para desenvolver melhor meu trabalho."

"(..) vim estudar porque sem o estudo eu não arrumo emprego nenhum."

"(..)acho que os estudo podem me trazer um ganho melhor numa firma melhor"

Fica evidente que os alunos participantes em sua maioria vêm na escola uma possibilidade de melhoria nas condições de trabalho e de vida.

Gráfico V - Motivos Pelos Quais Voltaram a Estudar



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

Porém, um grupo significativo afirmou ter procurado a escola para "aprender", aqui fica claro o desejo dos alunos adultos de se integrarem a "escola", em seu modelo tradicional, como uma forma de auto afirmação e realização, este pode ser o momento em que eles estão participando de uma instituição respeitada e reverenciada por seu grupo social:

"(...) voltei estudar porque o estudo é muito importante para ter um dia um emprego melhor e ser mais inteligente."

"(..) vim pra escola para ter conhecimento"

"(..) voltei pra escola para aprender"

Mas, assim como o gráfico 5 nos apresenta, existem outras razões que motivam a entrada ou o retorno do adulto à escola, como o desejo de acompanhar os estudos dos filhos e netos; conquistar uma certa independência, não precisando de ajuda para atividades simples mais que exigem conhecimentos de leitura e escrita;

"(...) comecei estudar porque tinha vergonha quando precisava preencher um bilhete e precisava pedir para alguém."

de recuperar o tempo perdido; e um grupo significativo destaca a volta a escola como uma busca por uma atividade onde tivesse companhia, contato com outras pessoas, como uma alternativa diante da solidão:

"(..) resolvi vir estudar pela solidão, porque fiquei viúva, meu filho se separou e eu fiquei sem minhas netas. Não gosto de televisão, aqui posso conversar e o tempo passa rapidinho."

São as outras funções que a escola vai assumindo na vida destes adultos. Quando refletimos sobre a importância da escola em suas vidas e o que acreditam que os estudos podem proporcionar, mais uma vez destaca-se a visão de admiração e respeito pela escola, reflexos de um paradigma no qual somente o conhecimento "acadêmico" é verdadeiro e os conhecimentos adquiridos por outras formas como as vivências e ensinamentos populares são inferiorizados e desprezados.

"(...) acho que a escola pode trazer para mim muita inteligência e sabedoria para meu desenvolvimento"

Também a função da escola em legitimá-los e reconhecê-los socialmente em atividades que exigem certo grau de escolaridade como possuir carteira de motorista, ou de realizar o sonho de fazer parte desta instituição:

"(..) se eu não fizer na minha vida - aos 58 anos - pelo menos à 8ª série não estou realizada."

E como nos coloca algumas alunas:

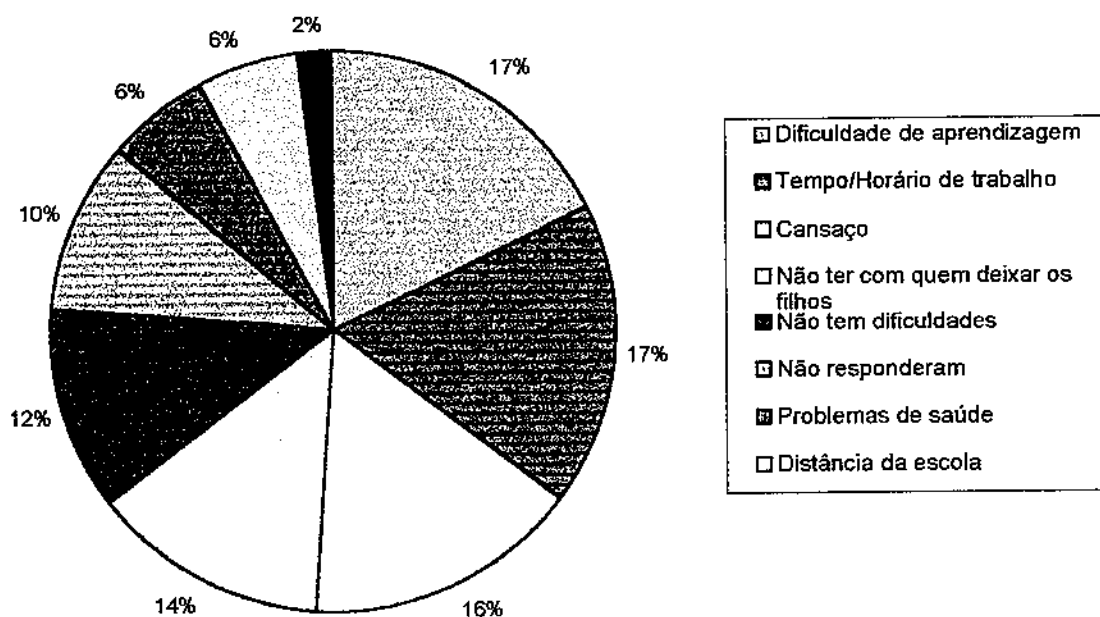
"a escola me traz felicidade"

Estas foram respostas que me chamaram muita a atenção, a escola traz felicidade. Que felicidade é esta? A felicidade de conseguir fazer

algumas coisas sem precisar de ajuda, a felicidade de ter um diploma ou a felicidade de estar ali todos os dias, de saber que aquelas pessoas estão esperando por ela e de descobrir que ainda pode aprender? Será que a escola sabe disso? Sabe que mais que ensinar ela também é fonte de felicidade? Esta é uma questão que a escola deveria tratar com mais dedicação.

Porém, trabalhar com a educação de adultos é lidar com uma série de dificuldades, algumas já elencadas neste trabalho. Segundo os alunos suas maiores dificuldades são relacionadas com o trabalho, as dificuldades de aprendizagem, entre outros fatores demonstrados abaixo pelo gráfico:

Gráfico VI - Dificuldade encontradas ao continuar os estudos



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

Estes dados são fundamentais na educação dos adultos, já que são fatores que muitas vezes devem ser os norteadores do trabalho em sala de aula, buscando assim, de alguma maneira amenizar as interferências destas dificuldades no processo de aprendizagem.

Para superar estas dificuldades alguns fatores são de extrema importância, como o apoio da família. Aqui encontramos um número

extremamente expressivo, 94,33% dos alunos recebem apoio e incentivo dos familiares.

Foram abordados também aspectos que os alunos gostam ou não gostam na escola, buscando assim investigar aspectos que mantêm ou que dificultam a permanência do aluno na escola. 18,86% dos alunos afirmaram não gostarem de algumas coisas na escola como: sujeira, bagunça, reclamação pela presença dos filhos, não ter um tempo destinado a prática de futebol, a qualidade do ensino e os momentos em que a professora chama a atenção. 81,13% afirmaram gostar de tudo na escola, e entre as coisas preferidas da escola as mais citadas foram a professora e os amigos.

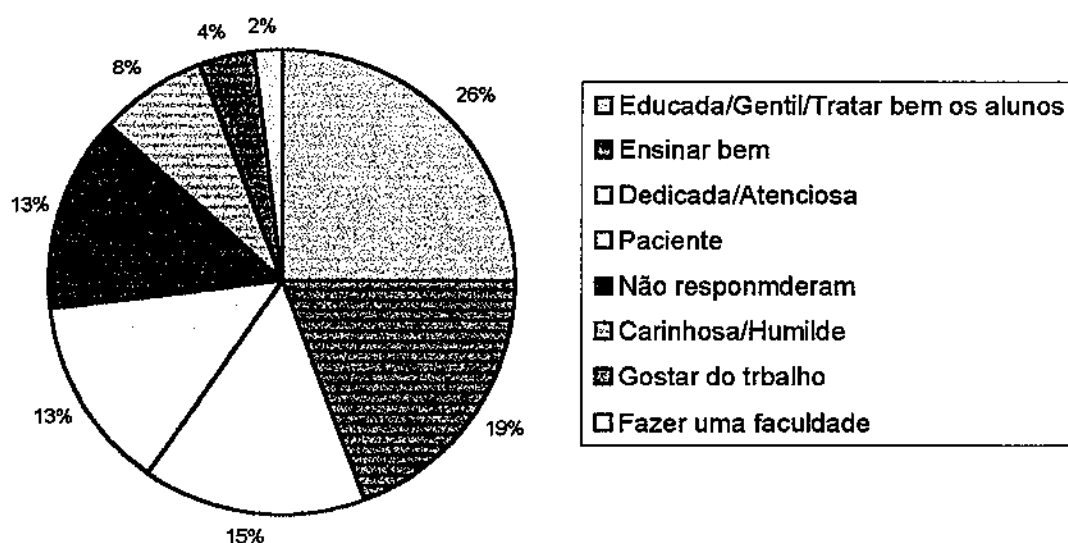
Estes dados indicam a importância da relação professor-aluno, agora não só do ponto de vista de estudiosos ou de suas influências no processo de ensino aprendizagem, os próprios alunos em suas respostas evidenciam a importância desta relação:

"(..) a professora é como se fosse uma mãe pra mim."

"Eu adoro a professora"

Quanto as características de uma boa professora os alunos destacaram: educação, gentileza, paciência, dedicação, atenção, ensinar bem, carinho, humildade, animação, gostar do trabalho que realiza e até fazer uma faculdade.

Gráfico VII - Características para ser uma boa professora



Fonte: Pesquisa realizada com alunos da Escola Waldemar Lucato

Notamos também a importância das relações afetivas, tanto com a professora como com os colegas, em relação a aprendizagem, e até mesmo na permanência ou não na escola:

"(...)se a gente não se dá bem com a professora e os colegas fica com raiva e não vai para a escola."

"É bom se dar bem, ajuda a prender, é como se fosse uma família, a gente troca idéias, anima vim pra escola, a gente já pensa que aqui a gente ai ficar junto."

"(...) 'as vezes você está perdido e os amigos ajudam."

"(...) unidos aprendemos mais."

Os alunos destacam a liberdade do diálogo como fundamental nestas relações:

"(...) é bom se dar bem com todos, se a gente não sabe alguma coisa pode perguntar."

"(...) porque junto com as colegas e a professora trocamos idéias e fica mais legal as aulas."

Porém, esta história não é escrita somente pelos alunos, os professores tem um papel fundamental. Participaram da pesquisa três

professoras, a professora da turma de alfabetização (1ª e 2ª séries) que é formada em magistério e as duas professoras das turmas de "pós-alfa" (3ª e 4ª séries) que são graduadas em pedagogia, no entanto, a necessidade de uma formação específica é uma reivindicação destacada pelas três:

"(...) Não tive formação específica para o trabalho com adultos. Acredito ser essencial esta formação, pois, o mundo da criança, o seu contexto de aprendizagem são totalmente diferentes do adulto."

"Fui formada para trabalhar com crianças, aprendi a trabalhar com adultos na prática, por tentativa e erro."

Mas, mesmo não possuindo esta formação específica, todas as professoras foram claras em afirmar que deve haver diferença entre o trabalho com as crianças e os adultos, pela motivação ao estudo, pelos diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes trajetórias de vida.

"A forma de trabalho tem que ser bem diferente. O adulto procura a escola por necessidade para enfrentar o mercado de trabalho e a criança está na escola pois é obrigada pela sociedade."

Assim, outro ponto de diferenciação é a razão pela qual se encontra na escola, segundo as professoras, seus alunos retornaram principalmente para melhorar de vida e ingressar no mercado de trabalho, mas também

"Muitos alunos relatam que buscam convívio com outras pessoas, que se sentem bem na escola, principalmente os mais idosos."

Quanto a trajetória profissional, todas as professoras relatam histórias parecidas, foram formadas para o trabalho com as crianças, começaram por ele, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, somente depois iniciaram o trabalho com a educação de adultos, por opção, pelo acaso ou por necessidade.

As professoras, apesar de se parecerem muito realizadas com o trabalho, não deixam de relatar suas dificuldades: condições de trabalho, falta de materiais, de estrutura física, o trabalho com as diferentes faixas

etárias, as dificuldades de aprendizagem, a insegurança dos alunos, as questões sociais, entre outras.

"As maiores dificuldades são: falta de material, de apoio específico, falta de apoio técnico (escolas apropriadas com funcionários e também profissionais como psicólogos, médicos para os casos especiais)"

"Falta de formação específica, falta de material"

"A faixa etária bastante diferenciada, o cansaço, pois trabalham em atividades que exigem muito esforço físico e a falta de profissionais para nos auxiliar (psicólogos, médicos). Com esta turma foi a necessidade de alguns pais trazerem filhos pequenos para a sala de aula, o que gerou alguns conflitos."

A falta de apoio como os de profissionais como psicólogos e médicos é uma queixa muito freqüente, esta problemática surgiu principalmente quando uma das professoras relatou o caso de um dos alunos que ela acredita ter alguns tipo de comprometimento psicológico ou neurológico, já que ele não consegue lembrar do que aprendeu dias atrás. Ele mesmo relatou que é como se passasse um *"lençol branco"* em sua memória, ele aprende, fica sabendo tudo que a professora ensinou em um dia, mas passa dois ou três dias, é como se apagassem tudo que ele havia aprendido e ele lembra de poucas coisas. Por isso, ele ainda não foi nem totalmente alfabetizado. E o que fazer? A professora alega já ter tentado, nestes três anos em que está trabalhando com este aluno, todas as estratégias de ensino, mas nenhuma deu certo. Ela também já pediu um acompanhamento especial para o aluno, mas não foi atendida até hoje.

Nisso, este aluno continua lá, tentando lutar contra o *"lençol branco"* (como ele mesmo definiu seu problema) e, principalmente, contra o desânimo e a vontade de desistir.

Este é mais um dos desafios que as professoras relatam que tem que vencer no dia a dia, a questão do tempo com a aprendizagem gera uma certa aflição nas professoras, como pode ser percebido em nossas conversas (prefiro usar este termo à entrevista, já que todas estas impressões e relatos não se construíram somente a partir das entrevistas realizadas com cada professora, mas também pelas conversas antes do

início da aula, quando preparávamos o lanche dos alunos e pela vivência em sala de aula).

Esta é uma questão que gera muita ansiedade em praticamente todos os estudantes, mas no adulto esta questão é um pouco mais delicada. Quando o adulto se dedica a seus estudos ele está se dedicando à sua vida, está lutando contra um estereótipo de ser aquele que não sabe e que não aprende, carregado às vezes durante muitos anos, e sentir que isso está demorando para ser superado pode gerar uma queda na auto-estima deste aluno e, conseqüentemente, a desistência da continuidade dos estudos. Assim, como nos coloca uma das professoras:

"Esta é uma questão amplamente discutida nos HTPCs, é uma angústia nossa."

A tentativa em lidar com esta problemática se faz no sentido de se dedicar aos alunos com maiores dificuldades e incentivar e valorizar a presença de todos os alunos na escola e mostrar que apesar de lento, os progressos existem.

"(...) procuro estar sempre incentivando-os mostrando o início e o ponto em que está para perceber os avanços, os progressos."

O trabalho com diferentes faixas etárias é ao mesmo tempo um problema, a medida que cada idade possui suas necessidades, exige características específicas para o trabalho, e também pela crítica a presença do adolescente e jovens no supletivo, uma denúncia da ineficiência de nosso sistema de ensino fundamental, que sem saber resolver alguns problemas, exclui estes alunos a um completo abandono. Mas também um desafio, ao passo que o trabalho com diferentes faixas etárias pode se tornar um momento enriquecedor para ambos os participantes, pela troca de experiências, visões de mundo e perspectivas de vida.

Mas para que se possa viabilizar este trabalho as professoras destacam a necessidade de mais tempo para dedicação aos estudos, logo que duas delas dobram os períodos, dão aula no período da manhã para educação e ensino fundamental e à noite para o supletivo.

Outro ponto que se compromete com a questão do tempo é o planejamento que é feito em casa e nas reuniões de HTPCs (hora de trabalho coletivo), o que, acredito eu pela falta de preparo, tempo e alternativas, acaba ficando limitado as fronteiras dos livros didáticos, mesmo existindo um esforço das professoras em trabalhar com temáticas atuais e relacionadas a realidade da turma:

"Planejo em casa, em HTPC, pesquiso em livro didático. Procuro trabalhar com textos atuais e atividades relacionadas a realidade dos alunos."

Mas e a afetividade, o que será que as professoras entendem por afetividade? Quando questionadas a respeito, definiram da seguinte maneira:

*"É um relacionamento que envolve amor e amizade"
É um relacionamento de amizade, demonstração de carinho, interesse pelos problemas das pessoas envolvidas.*

Quanto a relação entre afetividade e aprendizagem, todas foram expressivas em afirmar que acreditam numa relação íntima e direta entre ambas e relataram que esta é uma questão muito presente em sua prática e também nas reuniões de orientação.

"Sem afetividade não ocorre a aprendizagem, pois acredito que os vínculos da afetividade e da aprendizagem caminham lado a lado"

Nas turmas com as quais estão trabalhando este ano relatam que os vínculos afetivos estabelecidos por parte dos alunos se expressam através de confissões, pela preocupação com as professoras e com os colegas, pelo carinho, pelo compartilhamento dos problemas, e pelo respeito à opinião de cada um da turma.

"Os alunos desabafam problemas particulares, pedem opiniões, demonstram carinho e preocupação com a professora e com os colegas. Telefonam para

comunicar motivo de faltas. Festejam aniversários e outras datas."

Aquí elas relatam a importância do envolvimento também por parte da professora, mas preocupam-se com as dimensões deste envolvimento afetivo. Colocam que o envolvimento pessoal é um princípio básico para o desenvolvimento do trabalho, porém, ele deve se estabelecer com certos limites, segundo elas não se deve confundir este envolvimento profissional com os campos da vida pessoal e principalmente não se deve deixar se envolver com as relações pessoais e acabar perdendo a relação de respeito por ambas as partes.

No entanto, como estas professoras lidam com todas estas questões em sua prática? Neste momento compreendo porque foi fundamental o acompanhamento das aulas em visitas semanais, pude acompanhar alguns momentos valiosos do trabalho pedagógico e, principalmente, as relações que se estabelecem dentro da sala de aula.

A primeira história que marcou minha pesquisa se deu logo na chegada. Depois de cumprir com todos os protocolos legais de apresentação e permissão da direção, orientação e às professoras, enfim, fui à escola. Lá chegando uma das professoras foi me apresentar a seus alunos e explicar qual seria meu trabalho ali.

No mesmo momento, uma das alunas virou-se para a professora, e sem deixar que ela terminasse a explicação, perguntou com um ar de apreensão, se a professora iria abandoná-los. E completou que se a professora fosse embora ela iria também.

Neste momento, foi como se todos parassem um pouco de respirar na expectativa da resposta da professora, que logo tratou de acalmá-los, explicando que não abandonaria a turma e que eu iria somente acompanhar as aulas dela.

Nossa! Abandonar a escola por causa de uma professora. Não é nem porque não se deu bem com uma professora, mas sim porque a "sua" professora não estaria mais ali.

Isso pode parecer estranho e até exagero para aqueles que olham para educação de adultos pela primeira vez, mas é uma relação que permeia muitas salas e muitas relações dos adultos com suas professoras.

Eu diante desta situação fiquei por alguns minutos sem reação, mas em seguida comecei a reforçar o que a professora já estava explicando.

Foi quando uma outra senhora se aproximou, parou ao meu lado, e sorrindo disse que ela amava a professora “dela”, mas que se algum dia tivesse que mudar e eu fosse ficar no lugar dela, ela iria arriscar estudar comigo, já que ela sentia pelo meu sorriso que eu também teria paciência para lidar com ela.

Este foi um momento que me emocionou muito, pela minha postura e reações ela já estava tentando descobrir como eu poderia ser e principalmente, já estava confiando na atenção que poderia receber.

Um momento que me chamou muita atenção também foi uma das aulas em que a professora começou a trabalhar com a leitura texto, uma atividade nova para os alunos. Uma senhora começou a falar que não conseguiria fazer aquela atividade, que não saberia, que era muito difícil. A professora foi até a sua carteira explicou novamente a atividade, reforçou que ela conseguiria fazer sim e começou a fazer junto com a aluna. Depois parou de ajudá-la e pediu que prosseguisse sozinha. A aluna tentou mais alguns minutos e quando me dei por conta ela já estava chorando, desesperada por não conseguir fazer.

E agora? Foi muito bom ver como foi resolvida a situação. A professora foi até a carteira da aluna, conversou, tentando acalmá-la, explicando que ela precisaria ficar calma para tentar fazer o exercício, que era uma atividade nova, por isso ela teria um pouco de dificuldade, mas que a professora tinha certeza que ela sabia fazer e começou a lembrar de exercícios semelhantes que já haviam realizado.

Os colegas também se voltaram para a aluna procurando confortá-la e incentivá-la. Uma das colegas se ofereceu para acompanhá-la até o pátio para tomar um pouco de água e se acalmar. Quando voltaram, a aluna já estava mais tranqüila e as colegas que já haviam realizado a atividade começaram a ajudá-la a realizar seu trabalho.

A solidariedade é uma característica muito forte na educação de adultos, a preocupação carinhosa da professora e dos colegas se transformam em meios de ajudar os colegas que estão com algum tipo de dificuldade.

E por fim, um outro episódio que marcou minha pesquisa foi também em relação ao afeto dos alunos com a professora, e a ansiedade de perdê-la.

Uma das professoras participou de um curso promovido pela prefeitura tendo que se ausentar da escola durante alguns dias, quando de seu retorno um aluno logo na entrada foi ao seu encontro perguntar aflito se havia acontecido alguma coisa com ela ou se alguém tinha feito alguma coisa para ela, e se ela estava pensando em deixar a turma.

A professora explicou que não tinha acontecido nada, contou do curso, e acalmou-o dizendo que já estava de volta e que não iria deixar a turma.

A ansiedade de perder a professora é uma constante entre os alunos adultos, isso não só por temer perder uma boa professora, mas principalmente pelo medo de perder aquela pessoa que acima de tudo preocupa-se e acredita neles.

10. Considerações Finais

Encerrar um trabalho é uma tarefa tão difícil quanto começá-lo. Se faz momento que refletir sobre tudo que foi visto, pensado e escrito. Através desse trabalho pudemos conhecer melhor os atores da educação de adultos—professores e alunos, sua realidade, suas dificuldades e as relações que permeiam estas histórias.

Cientes agora do papel da afetividade nestes processos que são a aprendizagem e a vida, conseguimos reconhecer educador e educando além daqueles que ensinam e aprendem, mas também como aqueles que sente, sujeitos de conhecimentos e de afetos.

Desse modo, reforço aqui minhas esperanças e minha luta para que a Educação se torne preocupação maior em nossa sociedade, para que não se encontre mais crianças que “não aprendem”; que a Educação de Adultos conquiste seu espaço não com um caráter compensatório, mas considerando a realidade de vida e trabalho, os sonhos, desejos e afetos de seus alunos adultos e principalmente com uma intenção transformadora desta realidade de exclusão e exploração.

Que a escola se encontre como instância social que é, conseguindo respeitar e trabalhar com seu aluno como um indivíduo completo, superando as visões fragmentadas e atentando para as relações afetivas não por um sentimentalismo barato, mas pelo papel fundamental que ocupam na construção do conhecimento.

E eu continuo por acreditar que:

“(...) nossa história não estará pelo avesso assim
sem final feliz
teremos coisas bonitas pra contar
e até lá, vamos viver
temos muito ainda por fazer(...)”

Renato Russo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (77): 53 – 62, maio de 1991.

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.

CIANFA, Célia R. de L.. **A importância das relações interpessoais na educação de adultos**. Campinas, SP; [s.n.], 1996.

CNTE. **Retrato da escola 2: As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino** / Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acesso em: 16 de agosto de 2003.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DI ROCCO, G. M. J. . **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. Edições Loyola: São Paulo, 1979.

DOLLE, Jean-Marie. **Da afeição e da cognição**. In: Para além de Freud e Piaget. Referências para novas perspectivas em psicologia; tradução Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GALVÃO, Isabel. **Henry Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, SP: Cortez, 1994.

GIORA, Regina Célia (orgs). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Campinas, SP: [s.n.], 1993.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de .**Projeto e Pesquisa: Caminhos, Procedimentos, Armadilhas...** In: Lang, Alice B. da S. G. Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: CERU, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

KLEIMAN, Ângela B.. **Histórias da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas**. In: KLEIMAN E SIGNORINI. O ensino e a formação do professor. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 2000.

KIDD, J. R. **Sentimientos y emociones**. In: El proceso del aprendizaje. Como aprende el adulto. Tradução: Aníbal Carlos Leal. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1973.

LEITE, Sérgio A da Silva (org.). **Cultura, cognição e afetividade: a sociedade em movimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para o idoso: uma nova concepção de velhice**. São Paulo: LTr, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 2^a ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PINO, A. (In mimeo). **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp [s.n.t.].

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

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e adultos: Novos leitores, Novas Leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Gildenir C. **"Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos"**. Colaboradora Rosemary Passos. 1ª ed. Campinas: Autores Associados; Editora da Unicamp, 2000.

SNYDERS, George. **Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. 1993.

TASSONI, Elvira C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Campinas, SP [s.n.], 2001

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. **Refletindo sobre a noção de exclusão**. In: Revista serviço Social e Sociedade, n 55, ano XVIII, novembro, Cortez Editora, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6ª ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa. Antídoto, 1979.

_____. **Obras escogidas**. Vol I, Madri, Vizor Dist.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Idade: ----- anos Sexo: -----
2. Estado Civil: () casado () solteiro () divorciado
3. Possui filhos? () sim () não Quantos?
4. Em que estado e cidade nasceu?
5. Trabalha atualmente? () sim () não Em que trabalha?
6. Frequentou a escola quando criança? () sim () não
Se sim, por que parou com os estudos?
Estudou por quantos anos? Até em que idade?
7. *Por que resolveu estudar agora?*
8. Qual a importância da escola para sua vida?
9. O que acha que os estudo poderão te trazer?
10. Quais as maiores dificuldades que você tem para estudar? Qual a posição da família em relação à seus estudos?
() apoiam () não apoiam
11. O que você mais gosta nesta escola?
12. Tem alguma coisa que você não gosta nesta escola? O quê? O que você acha importante para ser uma boa professora?
13. Como foi seu relacionamento com suas professoras até hoje?
14. Acredita que quando se dá bem os colegas e a professora pode se aprender mais e mais rápido ? Por quê?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Qual sua formação? Teve alguma formação específica para o trabalho com adultos? Acredita que é necessária esta formação específica? Em que ela faz falta?
2. Como foi sua trajetória profissional dentro do magistério?
3. Por que trabalha com a educação de adultos?
4. Existe dificuldades no trabalho com adultos? Quais? Quais as dificuldades de trabalho com esta turma?
5. Qual sua concepção de educação? E de educação de adultos?
6. Fale um pouco sobre como planeja seu trabalho e sobre a metodologia adotada.
7. Quanto à forma de trabalho, acredita deve ser diferenciada para crianças e adultos? Por quê? Quais as diferenças que apontaria?
8. O que entende por aprendizagem, como se dá?
9. O que entende por afetividade?
10. Acredita na existência de uma relação entre afetividade – aprendizagem? Acredita que a forma como se estrutura (ou não) os vínculos afetivos pode interferir na aprendizagem? De que forma? E quais conseqüências? Como lida com estas questões em sua prática?
11. Esta questão afetividade - aprendizagem esta presente nas discussões e reflexões das atividades de orientação (HTPCs)? Qual a posição do grupo? Qual a posição da coordenação / direção?
12. Como analisaria os vínculos afetivos (professor – aluno / aluno – aluno) em relação a sua turma? Como se estabelecem e se dão no dia-a-dia?
13. Que razões você considera que levaram seus alunos a começar ou a recomeçar os estudos? Qual sua opinião sobre a EJA? Como é o trabalho com faixa etárias tão diferentes?
14. Acredita que o tempo de aprendizagem pode interferir na aprendizagem dos alunos? Como lida com a questão da auto-estima em relação ao tempo de permanência em um mesmo ciclo?