

DENISE DALPIAZ ANTUNES

**RELATOS SIGNIFICATIVOS DE PROFESSORES E ALUNOS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E SUA AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2006

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação ( CIP )**

A636r Antunes, Denise Dalpiaz  
Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima / Denise Dalpiaz Antunes. – Porto Alegre, 2007.  
128 f.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.  
Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

1. Educação. 2. Psicologia Educacional. 3. Prática de Ensino. 4. Auto-Estima. 5. Auto-Imagem. 6. Jovens – Educação. 7. Adultos - Educação. I. Mosquera, Juan José Mouriño.

CDD 370.15

Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297

DENISE DALPIAZ ANTUNES

**RELATOS SIGNIFICATIVOS DE PROFESSORES E ALUNOS  
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E SUA AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Salete Campos de Moraes

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os educadores que querem fazer a diferença em suas práticas pedagógicas, visando uma educação mais humana e integral, em qualquer instância educacional.

## AGRADECIMENTOS

À minha família:

Meus pais Waldir e Elora:

Pela graça oportuna de vida, por tanto apoio e incentivo de estudo.

Meu marido Leandro, por tantos dias e noites de solidão.

Meu filho Matheus, pela paciência e entendimento da ausência.

Aos Mestres:

Dr. Juan J. Mouriño Mosquera:

Pelos momentos de orientador e Mestre em especial.

Dr. Claus Dieter Stobäus:

Pelas horas de convívio de co-orientação e partilha de tantos saberes.

Dra. Luciana Facchini:

Pelo incentivo e tantas ajudas na caminhada de educando.

Dra. Bettina Steren dos Santos:

Pelas oportunidades de aprendizagem e de amizade.

Dra. Marília Costa Morosini:

Pelas palavras de incentivo e reconhecimento nos trabalhos.

Dra. Salete Campos de Moraes:

Pelos primeiros contatos de pesquisa e dicas no trabalho.

Dr. Pergentino Pivatto:

Por tanta Ética e Paz transmitida e compartilhada.

A tantos amigos:

Pe. Vicente Pallotti Zorzo:

Por tantas escutas, mão amiga e palavras animadoras.

Amiga e colega Jussara Bernardi:  
Pelo ombro amigo e por tanta disponibilidade.  
Colega amiga Katiuscha Lara Genro Bins:  
Por tantas arestas aparadas e tantas luzes acendidas.  
Colega e amiga Sheila Fabret:  
Pelas traduções de dúvidas e certezas do caminho.  
Colega e amiga Jaqueline Maissiat  
Por tantas ajudas nas formatações da vida.  
Amiga de muito tempo Mary Stela Wendler  
Nem tão perto, nem tão longe, mas dividindo traduções.  
Amiga e Mestre Sonia Bonelli:  
Pelo exemplo de Educadora e muitos livros emprestados.  
Ao Grupo de Pesquisa da Motivação:  
Por tantas motivações em muitos momentos de desânimo.  
E a todos que aqui não nomeei e estiveram presentes nesta caminhada.  
E aos outros amigos que me distanciei para que eu pudesse seguir.

À Escola Municipal da pesquisa:

Direção e demais professores:  
Por não demonstrarem empecilhos a realização deste trabalho de pesquisa.  
Coordenadora Pedagógica Rosângela:  
Pela recepção calorosa e disponibilidade em seus esclarecimentos.  
As professoras da Totalidade 1 e Totalidade 2:  
Pelas práticas pedagógicas compartilhadas.  
Aos Alunos da Totalidade 1 e Totalidade 2:  
Pela lição transmitida no desejo de aprender, em qualquer vivência pessoal.

À CAPES:

Pelo apoio financeiro, imprescindível neste estudo.

## RESUMO

Este estudo se propôs verificar através dos relatos de professores e alunos, Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e sua Auto-imagem e Auto-estima, foram oito sujeitos entrevistados, sendo seis alunos adultos inseridos nas Totalidades 1 e Totalidade 2, no ensino de jovens e adultos do Município de Porto Alegre, e dois de seus professores. Como metodologia de pesquisa elegeu-se o estudo de caso, numa abordagem quantitativa-qualitativa. Como instrumentos utilizaram-se: Entrevistas com respostas abertas para os professores e para os alunos adultos, Ficha de Observação da Prática Pedagógica, Diário de Campo, Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (os três últimos foram utilizados como complemento da análise). A Análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, com categorias *a priori*: 1. Auto-imagem e Auto-estima: demonstrando que o nível de AI e AE dos alunos parece não ser real pela falta de consciência crítica que parece não existir nos alunos com pouca escolarização. Em contrapartida, o nível de AI e AE dos professores, pela escolarização e suposto amadurecimento, parece ser real; e *a posteriori*: 2. *Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais* revelou que o aluno adulto traz para dentro da escola todas as suas vivências pessoais, e estas precisam alicerçar as práticas pedagógicas da EJA.; 3. *Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender/ Motivações*, apontou que os alunos em sua maioria parecem ter construídas, do convívio social na infância, suas expectativas e motivações de aprendizagens: a leitura e a escrita, destacando-se que as relações interpessoais estabelecidas no meio educativo podem ajudar a compor novas expectativas em relação ao ensino; 4. *Prospectiva de Vida e Futuro* demonstrou que os alunos adultos em sua maioria vêem na escola a possibilidade de independência social, e um pequeno grupo busca na escolarização melhorias de emprego; 5. *Professora como Modelo Cultural* ressaltou que os alunos adultos tem sua professora como modelo cultural socialmente construído, ressaltando o compromisso social da figura do professor. Fica ressaltada a importância de uma formação continuada que revele renovadas práticas pedagógicas na EJA, alicerçadas nas vivências pessoais dos alunos adultos. Recomenda-se que muito mais estudo no campo da Educação de Jovens e Adultos e da Auto-imagem e Auto-estima sejam realizados, não se esgotando aqui as possibilidades de entendimento destas áreas temáticas. Contudo, espera-se que este trabalho venha contribuir para o aperfeiçoamento dos educadores em geral e em especial para o contexto educativo da Educação de Jovens e Adultos.

*Palavras-chave:* Práticas Pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos; Auto-imagem e Auto-estima.

## ABSTRACT

The current study aimed to verify through the teachers' and students' reports the pedagogical practices developed in the Young and the Adult Education (YAE) and their self-image and self-esteem. Eight individuals were interviewed - six adult students inserted in totality 1 and totality 2 in the Young and the Adult Education from Porto Alegre city and two of their teachers. As methodology, it was used a case study in a quantitative and qualitative approach. The used tools were an interview with open answers to the teachers and to the students; an observation form of the pedagogical practice, a field diary, and a self-image and self-esteem questionnaire (the last three ones were used as complement of the analysis). The data analysis was realized through the analysis of the content *a priori* 1. Self-image (SI) and self-esteem (SE) – showing that the students' SI and SE levels seem not to be real because of the lack of critical consciousness – present in the students with little education. On the other hand, the teachers' SI and SE levels seem to be real because of their education and maturity; and *posteriori*: 2. *Social, professional and personal experiences* revealed that the adult student brings to the school all his personal experiences and they need to found the pedagogical practices of YAE. 3. *Learning reports and learning expectations/motivations* showed that most of the students seem to build their learning expectations and motivations from the social relationships in the childhood: reading and writing, pointing out the interpersonal relationships set in an educational environment which can help composing new expectations in relation to the teaching. 4. *Life and future prospect* showed that most of the students see in the school the possibility of social independence and a small group searches in the education to improve jobs; 5. *Teacher as a cultural model* showed that the adult students have their teacher as a socially built cultural model, pointing out the teacher's social commitment. It is necessary to show here the importance of a continued formation that reveals renewed pedagogical practices in the YAE, founded in the personal experiences of the adult students. It's recommended to make a deep study in the Young and Adult Education field and in the self-image and self-esteem where the understanding possibilities in these thematic areas are not depleted. However, we hope that this study comes to help the improvement of the educators in general and in special to the educative context of the Young and Adult Education.

*Key-words*: Pedagogical Practices; Young and the Adult Education (YAE); Self-image and Self-esteem.



## RESUMEN

Este estudio se propone verificar, partiendo de relatos de profesores y alumnos, prácticas pedagógicas desarrolladas en la Educación de jóvenes y adultos (EJA) y su autoimagen y autoestima. Los sujetos entrevistados, en número de ocho, fueron seis alumnos adultos (en la Totalidad 1 y Totalidad 2), en la enseñanza de jóvenes y adultos, del municipio de Porto Alegre, y dos profesores. Como metodología, y partiendo de un estudio de caso, se propuso un abordaje cuantitativo-cualitativo. Como instrumentos se utilizaron: entrevistas con respuestas abiertas para los profesores y para los alumnos adultos; ficha de observación de la Práctica Pedagógica; Diario de Observación de la Práctica Pedagógica; Diario de Campo; Cuestionario de autoimagen y autoestima. Estos tres últimos instrumentos fueron utilizados como complementos de análisis. El análisis de estos datos fue realizado a través del análisis de contenido, con categorías *a priori*: 1. *Autoimagen y autoestima*, demostrando que el nivel de AI y AE de los alumnos parece irreal por falta de conciencia crítica, lo que lleva a pensar no existir en los alumnos con baja escolarización. Por otro lado, el nivel de AI y AE de los profesores, por la escolarización y supuesto amadurecimiento, parece real; e *a posteriori*; 2. *Vivencias Personales, Profesionales y Sociales* reveló que el alumno adulto pasa a la escuela todas sus vivencias personales, y éstas necesitan cimentar las prácticas pedagógicas de la EJA; 3. *Relatos de Aprendizajes y Expectativas y Motivaciones de Aprender/Motivaciones*, apuntó que los alumnos, en su mayoría, parece haber construido, en la convivencia social de su infancia, sus expectativas y motivaciones de aprendizajes: la lectura y la escritura, destacándose que las relaciones interpersonales establecidas en el medio educativo pueden ayudar a componer nuevas expectativas en relación a la enseñanza; 4. *Proyección de Vida y de Futuro* señaló que los alumnos adultos, en su mayoría, ven en la escuela la posibilidad de independencia social, y su pequeño grupo busca en la escolarización mejoras de empleo; 5. *Profesora como Modelo Cultural* resaltó que los alumnos adultos consideran a su profesora como modelo cultural, socialmente construido, resaltando el compromiso social de la figura del profesor. Queda destacada la importancia de una formación continuada que revele renovadas prácticas pedagógicas en la EJA, fundamentadas en las vivencias personales de los alumnos adultos. Se recomienda hacer más estudios en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, así como en el de autoimagen y autoestima, no agotando aquí las posibilidades de entendimiento de estas áreas temáticas. Se espera que este trabajo contribuya para el

perfeccionamiento de los educadores, en general, y especialmente para el contexto educativo de la Educación de Jóvenes y Adultos - EJA.

*Palabras-llaves:* Prácticas Pedagógicas; Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); Autoimagen y Autoestima.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Vivências do Pesquisador .....	19
Quadro 2 – A Educação do Século XXI e EJA .....	27
Quadro 3 – Contexto da Educação de Jovens e Adultos .....	36
Figura 1 – O Educador Socializado .....	50
Figura 2 – O Educando Social .....	57
Quadro 4 – Hierarquia das Necessidades Humanas .....	65
Figura 3 – Auto-Conceito .....	66
Quadro 5 – Metodologia da Pesquisa .....	81
Quadro 6 – Nível de Auto-imagem e Auto-estima dos Alunos e dos Professores Entrevistados .....	92
Quadro 7 – Categorias da Pesquisa .....	114
Quadro 8 – Reflexão Final .....	124

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>20</b>
2.1	UMA REALIDADE: DO SOCIAL AO EDUCACIONAL.....	22
2.2	ATUALIZANDO DESAFIOS.....	28
2.3	UM EDUCADOR SOCIALIZADO .....	37
2.4	UM EDUCANDO SOCIAL .....	51
2.5	UM AUTO-CONCEITO: AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA EM EDUCAÇÃO .....	57
<b>3</b>	<b>INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>67</b>
3.1	CONSTITUINDO UM PROBLEMA .....	71
3.2	ÁREA TEMÁTICA .....	73
3.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	74
3.3.1	<i>Objetivo Geral</i> .....	74
3.3.2	<i>Objetivos Específicos</i> .....	74
3.4	QUESTÕES DE PESQUISA .....	74
3.5	SUJEITOS.....	75
3.6	INSTRUMENTOS .....	77
3.7	PROCEDIMENTOS .....	79
3.8	ANÁLISE DE DADOS.....	82
3.8.1	<i>Método de pesquisa</i> .....	84
3.8.2	<i>Vivências pessoais dos educandos</i> .....	86
3.8.3	<i>Análise do quadro do nível de auto-imagem e auto-estima dos alunos e professores entrevistados</i> .....	92
3.8.4	<i>Entre relatos, observações, teorias e reflexões</i> .....	94
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PERCURSO REFLEXIVO .....</b>	<b>115</b>

**REFERÊNCIAS ..... 125**

**APÊNDICES ..... 125**

**ANEXOS ..... 138**

# 1 INTRODUÇÃO

Vou falar certas coisas  
Que o coração não diz  
Se não amar a verdade  
E se a alma não for feliz  
É que a vida tem certas coisas  
Reservadas só pra depois  
Quando a gente se encontrar com outras  
Que também conheceram o amor  
E não há sentimento escondido  
Que não venha provar seu valor  
Uns confundem e outros consolam  
Eles vêm pra dizer quem eu sou.  
*Jorge Trevisol*

## **Palavras prévias**

Este primeiro capítulo da Dissertação pretende expor toda a caminhada pessoal da pesquisadora, entre vivências familiares, sociais e relações intrapessoais de educanda à educadora. Neste percurso, o capítulo inicia com as primeiras relações familiares e sociais, percorre toda a caminhada de formação acadêmica, para revelar um caminho de pesquisa. Aqui, cabe ressaltar que a composição na primeira pessoa do singular remete-se à pessoalidade de todo este primeiro capítulo.

Portanto, são descritas entre tantas situações e experiências, particularidades e singularidades ímpares de um ser humano que se desenvolve ao longo de sua vida, compondo uma única existência.

Também, ressaltam-se as trajetórias de saberes experienciais a saberes docentes, nas primeiras relações sociais da infância por onde se fundamentaram os motivos intrínsecos de ser uma educadora e, mais tarde, foram se afirmando em atos, atitudes de práticas docentes reveladas e reveladoras. Fica registrado, especificamente, o caminho até o mestrado, mencionando as idéias próprias à revelação deste estudo investigativo.

Por fim, o capítulo primeiro desvela a educadora que tem consciência de seu papel social e de sua contínua aprendizagem humana.

## **Um caminho de saberes**

Ter clareza ao rever tantas lembranças em minha trajetória de vida, até aqui, de que as recordações que transitam em mim, acabam por constituir todos os meus saberes

existenciais, reconhecendo o meu sentir solidário de compartilhar meus sentimentos e conhecimentos, nunca antes desvendados e revelados em palavras.

Como primeiro referencial de valores e de vida, ressalto a importância constante e muito viva de minha família. Representação ímpar de conceitos, valores e objetivos a seguir, fundamental para uma caminhada humana de educando e educador. Recordo que ainda na infância, brincava de professora com minha irmã e com nossas amigas. E, ao assumir o papel principal, ficava à frente, fazia chamada, distribuía tarefas. Num ritual apreendido na escola vislumbrava o meu desejo interior de *ser uma educadora*.

Também tenho vivo na lembrança que, já no início da minha vida escolar, senti ascender conscientemente a vontade de ser professora. Isto é, a alegria de ter alunos, a quem ensinar, amar e auxiliar no aprender, numa conquista diária de conhecimentos e particularidades proporcionais em cada um. Ainda hoje, reconheço o empenho da professora que me alfabetizou, que com muita atenção, passava aos seus alunos, tantos valores como: respeito, companheirismo, simplicidade, solidariedade, fundamentais para uma boa formação pessoal e integral.

Percebo que embora muitas vezes tímida na maneira de me posicionar, durante o ensino primário, hoje ensino fundamental, sempre me revelei com destaque ao lado cognitivo, fruto de muita dedicação diária, capricho e o empenho de sempre fazer o que de melhor eu poderia supor.

Mas, apesar da perfeição implícita, que sempre estive em meu fazer diário enquanto discente e depois docente, sempre penso nas coisas sem estabelecer possibilidades de certo e errado, porém, reconhecendo a forma confiante de minhas ações e acreditando nas maneiras empíricas de ver e transformar a realidade. Entendendo que este caminho só a educação pode nos ajudar a compor enquanto trilharmos nossa caminhada de vida terrena.

Quando no último ano do Ensino Fundamental, na 8ª série, a escola na qual eu estudava, nos proporcionou um teste vocacional (instrumento em forma de questionário utilizado, na época, para diagnosticar possíveis tendências para uma profissão futura), desvelou-se meu interesse e gosto particular por atividades esportivas, recreativas e de cunho educacional. Salientando, o meu gosto pela Educação Física e tudo que a ela se referia. Sentimento que já trazia comigo ao revelar a minha atenção especial a jornais, revistas, programas de tv, ou conversas, onde este tema se fizesse presente.

A escola em que eu estava não possuía Ensino Médio, e num momento bastante importante e decisivo na vida de cada adolescente, fui estudar em uma escola estadual, Dom João Becker. Muito conceituada na época pelo ensino bastante exigente, importante para um

possível vestibular que se aproximava. Realmente estudei muito, mas acima de tudo, aprendi muito, com certeza. Saberes estes adquiridos a partir da mediação de importantes e excelentes mestres, os quais continuaram a representar exemplos profissionais, mesmo sem perceberem o quanto isto era significativo para mim e outros colegas.

Sobretudo, mesmo cursando o ensino técnico, da legislação vigente em 1979, a LDBEN 5692/71 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, nº5692, vigente no ano de 1971), eu fui construindo a certeza de seguir pelo magistério. Inspirada por dois professores de Educação Física, eu procurei informações para saber das possibilidades de cursar a licenciatura nesta disciplina e o que isso representaria em minha vida escolar e profissional. Então, com dezessete anos e após um semestre de preparação para a prova prática que se fazia obrigatória para ingressar no curso de minha opção, fui aprovada no vestibular.

Ao iniciar o curso de graduação da Escola Superior de Educação Física (ESEF), do Instituto Porto Alegre, com dezessete anos de idade, um tanto jovem, algumas coisas já me foram inquietantes. Em especial, a obrigatoriedade de apresentarmos exercícios motores exemplares para a aprovação nas disciplinas desportivas. Não concebia a necessidade de ser atleta, para futuramente auxiliar meus alunos em seus aprendizados. Sempre tive a clareza de que é mais importante possuir um conhecimento teórico e abrangente em desportos e em práticas de desenvolvimentos cinestésicos, e de que forma utilizá-los no ensino, do que possuir apenas a capacidade de realizar com destrezas determinados movimentos corporais.

Quando ao final do curso de graduação, em 1986, na licenciatura plena de Educação Física, a obrigatoriedade da prática de ensino, apontou para mim, a certeza de que era preciso ir mais além. Muito mais do que estudos que estavam por constituir meus saberes existenciais, se faziam necessárias muitas pesquisas, empenho e dedicação para que uma prática, efetivamente humanista, representasse uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Todavia, se faz necessário na construção temporal dos saberes docentes, que a prática educativa constitua-se em muitas vivências significativas de aprendizagem, as quais sustentarão novos conceitos para uma mesma concepção de educação; aquela que quer ser fiel as suas responsabilidades sociais; que entenda o ser humano como ser integral e capaz de se construir ao longo de uma vida.

Nesta caminhada de saberes, e mesmo com alguns anos de exercício docente em escolas privadas, continuei a inquietar-me, atestando que muito mais, ainda, precisava e poderia ser feito, para a efetivação de uma verdadeira educação humanista. É preciso muita dedicação, comprometimento, mais conhecimento específico e científico para a realização de uma segura e destacada práxis. Mas, é muito mais que isso: é preciso *paixão* pelo aprender e



ensinar. E, contudo, tendo consciência do que representa o ensino que a universidade aponta, empenhei-me com a consciência viva, de ir além, na busca de novos conceitos, novos referenciais e novos paradigmas que possam adentrar estas épocas de mudanças de nossa sociedade moderna.

Ao educador inserido e atuante na educação do século XXI remete-se a emergência de uma contextualização social; um entendimento de todas as reais intenções que devem alicerçar a educação. Além do mais, é necessário conceber os alunos como seres integrais, capazes de desenvolverem-se de forma intra e interpessoal, de se constituírem pessoas saudáveis, emocionalmente seguros e afetivos, bem como resilientes, num processo que uma verdadeira educação de qualidade pode ajudar a compor.

Dentro deste novo panorama educativo, a Educação Física representa um papel de suma importância, onde, a partir de uma visão holística de educação, percebe o aluno em sua totalidade proporcionando fundamentais vivências que constituirão a base de uma significativa aprendizagem.

Esta disciplina, que aporta todas as dimensões humanas corporais em sua epistemologia, de forma empírica e contextual, deve pressupor uma visão integral entre as relações existentes no processo de aprendizagem e de ensino, que resultarão no desenvolvimento total do ser humano.

Sem distanciar-se das práticas educativas pertinentes à própria Educação Física, a qual apresenta em toda a sua diversidade valores próprios contidos em si, se atribui a este componente curricular a construção de tantos outros valores necessários, que são culturalmente transmitidos e visam a ser compreendidos. Estes podem ser promovidos por práticas pedagógicas que possuem em sua essência a inclusão social, práticas experienciadas pela cooperação. Através da participação de todos, busca-se superar obstáculos individuais e dando importância a desafios e metas coletivas, desenvolve-se um sentimento de colaboração, de modo a construir hábitos e atitudes de empatia, afeto e intercomunicação, a partir da diversão e cooperação.

Estas alternativas didáticas, como os jogos cooperativos, ou simplesmente a prática cooperativa de aprendizagem, surgem da necessidade de repensar as relações e práticas sociais tão desgastadas por esta sociedade competitiva moderna. Podendo, num diferenciado contexto educativo, representar um caminho de construção ou reconstrução da auto-imagem e auto-estima dos alunos que foram socialmente e culturalmente excluídos.

Nesta minha caminhada de saberes existências, de educando em meus saberes experienciais à educadora com meus saberes docentes, pude vivenciar, refletir e compreender

o distinto espaço da Educação de Jovens e Adultos. Contexto este, distinto de educação, que aponta para uma conscientização profissional no que se refere às novas competências para um educador desta contemporaneidade. Também estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, os novos alunos desta época globalizada, os quais precisam, contudo, buscar a construção do seu próprio conhecimento, representando uma modalidade de ensino alternativa para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de construir suas aprendizagens em tempos regulares de ensino, dentro da faixa etária estabelecida culturalmente.

Uma única alternativa, único caminho, única forma capaz de modificar esta realidade social, de constituir o homem em sua integralidade, consciente em suas ações, é pelo caminho da Educação. Só com este entendimento e percepção real será possível uma sociedade mais digna culturalmente, que proporcione situações de ensino a todos os seres humanos. Uma sociedade capaz de reconhecer e perpetuar todas as suas conquistas e descobertas, sustentavelmente segura e mantenedora de seus recursos naturais.

Mesmo vislumbrando referenciadas ações de aprendizagem, percebo que se torna imprescindível constatar que são muitos os desafios que adentram o século XXI, entre eles conceber a educação em seus primores; um processo imbricado na vida humana. E, ao assumir uma concepção de educação existencial-humanista, não posso deixar de ressaltar que este caminho de transformação sócio-cultural não acontecerá como mágica, mas, num processo que represente um desenvolvimento mais saudável para todos, sem exclusão.

Como já evidenciado por mim, saliento, mais uma vez, que só a educação é capaz de ajudar a edificar as mudanças sociais. Essas devem acontecer de forma que cada indivíduo possa conduzir de forma muito autônoma sua própria vida, ou seja, de maneira que ele próprio atue em seu contexto social, interferindo em suas relações existenciais diárias.

Para compor este novo quadro educacional que se faz necessário, me reporto ao Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Conhecido como Relatório Jacques Delors e construído por especialistas de todo o mundo, torna-se imprescindível sua consideração diante da realidade educacional mundial e do papel da educação na sociedade da globalização.

Delors (2003) salienta neste relatório, que a sociedade tem muitos problemas a resolver, pois são tantos os processos de opressão que fazem parte do dia-a-dia da humanidade. No entanto, a escolha está entre seguir em frente e procurar alternativas possíveis ou, simplesmente, a resignação de ficar assistindo e retroceder de forma a não contribuir para as saídas que o próprio relatório aponta.

Neste percurso de seguir em frente, por minha responsabilidade social enquanto educadora, proponho a apontar alternativas pedagógicas para contemplar, em qualquer instância educativa, e aqui em meu específico caso de pesquisa, os alunos adultos que foram excluídos culturalmente. Sendo a EJA um espaço de reconstrução educacional de saberes não adquiridos por tantos alunos, ou tampouco contemplados por estes indivíduos sociais, evidencio um estudo mais específico percebendo que esta modalidade de ensino, parece ainda não ser, devidamente, objeto de apreciação e estudo científico dentro da educação brasileira.

Confirmando este cenário cultural, salienta-se Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, a qual ratifica a necessidade de práticas educativas diferenciadas e de referenciais de pesquisa que fundamentem a práxis dos profissionais nesta modalidade de ensino de jovens e adultos. Elenca-se também os índices alarmantes de evasões escolares que ainda refletem-se nos analfabetos que hoje são registrados em nossa sociedade, sendo sinistro o quadro que se apresenta no que se refere à escola e ao analfabetismo; onde 100 milhões de crianças estão fora da escola e 900 milhões de adultos analfabetos existem no mundo.

Apontando-se, então conferir à educação atual a responsabilidade de suprir as necessidades sócio-culturais de alunos jovens e adultos, que por seus motivos próprios, não conseguiram se inserir na sociedade da alfabetização, tão pouco, construir seus próprios conhecimentos em tempo regulares.

Confere-se, assim, aos profissionais da educação, e neste estudo em especial que ora me proponho, a Educação de Jovens e Adultos, um caminho difícil, mas não impossível, a ser trilhado com muita dedicação e paixão pelo ensinar e aprender. Pois, ao conviver com as realidades e particularidades de cada aluno, quando deparados com realidades muito distintas e nunca antes conhecidas ou vividas, atenta-se ao educador repensar a própria vida. É aí, que o fazer pedagógico e a reflexão da prática se re-faz, para que o saber docente passe a representar um aumento real na responsabilidade social.

Por tudo isso, revelo em meu caminhar de educando a educador, os entendimentos e aprendizagens que a Educação Física me permitiu. Ora, pela visão integral acerca do ser humano já na formação acadêmica, ora pela prática educativa que permiti uma aproximação maior aos educandos, diferenciada das outras disciplinas mais teóricas em sua concepção. Contudo, esta caminhada docente vem sendo especial, para mim. Pelas aprendizagens e pelos conhecimentos adquiridos, um caminho distinto de renovadas concepções e entendimentos educacionais.

Finalmente, percebo conforme Cury (2003, p. 17), que *“um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade*

*para aprender*”. E, nesta caminhada de ensino e de aprendizagem, continuo a trilhar e compartilhar meu desenvolvimento humano.

**Quadro 1 – Vivências do Pesquisador**

<b>FASES DA VIDA</b>	<b>INTERRELAÇÕES FAMILIARES</b>	<b>REPRESENTAÇÃO SOCIAIS</b>
<b>INFÂNCIA</b>	CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS - PESSOAIS E SOCIAIS	EFETIVAÇÃO DOS VALORES ADQUIRIDOS
<b>ADOLESCÊNCIA</b>	PROCESSO DE CRESCIMENTO SAUDÁVEL	RELAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO
<b>ADULTEZ JOVEM</b>	DEFINIÇÕES DE PADRÕES SOCIAIS	FORMAÇÃO ACADÊMICA
<b>ADULTEZ MÉDIA</b>	SATISFAÇÃO PESSOAL E FAMILIAR	FORMAÇÃO CONTÍNUA E RETORNO AO SOCIAL

*Fonte:* O autor, 2006.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

### Palavras prévias

O capítulo 2 deste trabalho traz todo o referencial desta pesquisa apontando-se as teorias e os teóricos eleitos para fundamentarem esta investigação.

No primeiro item 2.1 *Uma realidade: do social ao educacional*, contém as realidades de contextos sociais abordadas neste estudo, percorrendo algumas perspectivas mundiais e no Brasil no que se refere às mudanças necessárias dentro da educação, as quais acabam repercutindo dentro de todos os ambientes de instituições escolares.

Também se apresentam alguns conceitos pertinentes à educação num paradigma humanista-existencialista; centrado na pessoa humana, essencialmente em desenvolvimento.

No segundo item 2.2 *Atualizando desafios*, deste mesmo capítulo revelam-se entre outro, alguns desafios de políticas educacionais que ou, estão sendo constituídos, ou deverão compor novos referenciais de educação. Principalmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, temática deste trabalho investigativo.

No item 2.3 *Um educador socializado* ressalta-se quem é o educador que ora atua na EJA, mas que pode outrora estar em qualquer meio educativo. Um educador que constrói e/ou construiu todos os seus saberes docentes em relações que se estabeleceram no convívio social, seja da família ou do meio educativo, e ao contexto social da escola, com alunos também advindos da sua cultura socializada, precisa compor sua práxis.

No mesmo item 2.3 do capítulo 2 apresenta-se um modelo de educador: Paulo Freire. Cidadão brasileiro, que em toda a sua trajetória de vida preocupou-se para que todos os cidadãos deste país tivessem a oportunidade de uma educação que os libertasse das amarras sociais da opressão social, causada pela falta de conhecimento que só a educação pode proporcionar ao promover uma consciência crítica. Propondo uma 'Educação Libertadora', ele, Paulo Freire, objetivava que as concepções de educação viessem a se tornar conscientização para todo indivíduo; um caminho oportuno de busca pela consciência própria e posterior ação modificadora em seu contexto sócio-cultural.

Salienta-se, acima de tudo, que ainda hoje se tem Paulo Freire como um ideal de educador em sua forma de perceber cada educando e de entender um real processo de ensino e de aprendizagem autônomo e não alienante, e o próprio ato pedagógico como um verdadeiro ato político. Paulo Freire em toda a sua intencionalidade de educação política pretendia

libertar da sombra das camadas dominantes toda a população excluída desde as suas origens pessoais.

Convém assegurar que aqui não se esgota o estudo sobre a obra e vida de Paulo Freire, mesmo porque não é este o ponto central desta pesquisa.

Por tudo isso, buscou-se retratar neste texto algumas entre as tantas intenções, posições e argumentações da obra e vida de Paulo Freire, retomando as suas idealizações referentes à alfabetização transformadora de adultos, que para ele, eram pessoas comuns do povo já tão excluídas e oprimidas por tantas práticas neoliberais sociais, educativas e consequentemente, econômicas.

Já no item 2.4 *Um educando social*, do capítulo em questão tem a intenção de apontar quem é o aluno adulto da EJA que ora retorna à escola para compor e/ou recompor seu processo de ensino aprendizagem, buscando salientar as características destes educandos de um modo geral, em seus aspectos pessoais, de faixa etária, socialização e oportunidades de ensino.

No amplo contexto social, familiar e educativo aos quais pertencem que, acima de tudo, os compõem como alunos adultos na EJA. Contudo, são eles educandos adultos que do social advém e ao social retornam.

Ressalta-se, à percepção primeira, neste estudo, que cada pessoa e todas as suas vivências é o resultado das relações sociais que foram compartilhadas e oportunizadas ao longo de sua existencialidade.

Ao nomeá-los “Educando Social” pressupõe-se que são pessoas que, por suas singularidades sociais evidenciam momentos de aprendizagem anteriores às atuais salas de aula. Freire (1996, p. 46), adverte que “*não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*”.

O item 2.5 do capítulo 2 aponta conceitos de Auto-Imagem (AI) e Auto-Estima (AE) em educação, alicerçados em teóricos que buscam através das relações interpessoais estabelecidas nas práticas pedagógicas, a Auto-realização dos seres humanos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Apresenta-se também neste item, a hierarquia das necessidades de cada ser humano, segundo a Teoria de Maslow e, ao final do texto, o quadro que representa este ideário de Maslow, conforme Mosquera (1985a, p. 165-166).

Ressalta-se que um bom nível de AI e AE, pressupõe a construção de um real Auto-Conceito. E, este percurso em desenvolvimento, pode propiciar um amadurecimento pessoal estabelecido pelo conhecimento de si e de suas características e capacidades próprias, visando

também à busca do entendimento e aceitação aos demais. Mosquera (1975, p. 17), corrobora com esta afirmação ao indicar que o *“autoconhecimento significa aqui abertura empática para o conhecimento dos outros, isto é, para penetrar na realidade dos outros indivíduos e, ao penetrá-la, aceitá-la, tratando de orientá-los para uma vida mais plena em termos de desenvolvimento”*.

Salienta-se que o entendimento dos conceitos de AI e AE só tendem a auxiliar as distintas ações pedagógicas e as vivências pessoais nelas estabelecidas, na efetivação do ensino e da aprendizagem. Ressalta-se que, pela construção da AI e da AE, alicerçada em conhecimentos adquiridos pela educação institucionalizada, chegar-se-á a um AC real em cada ser humano.

Contudo, neste capítulo 2, ficam assumidos pelo pesquisador os vários conceitos que justificam toda a caminhada deste estudo investigativo.

## **2.1 UMA REALIDADE: DO SOCIAL AO EDUCACIONAL**

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. [...] A não ser assim, seria apenas [...], mero ornamento da inteligência (PINTO, 2005, p. 49).

A educação do século XXI converge-se em urgentes transgressões e transformações, tanto em sua ciência teórica, quanto em sua ciência prática. Há que se estabelecer critérios e objetivos em uma perspectiva humanista, centrada na pessoa humana, onde o trabalho do educador possa ser revelado por uma educação calcada de valores morais. Nisto, Mosquera (1991, p. 21) afirma que *“a verdadeira educação é formação de caráter”*.

E, nesta perspectiva de formação holística, em que se busca um ser integral, revela-se a necessidade de um novo profissional atento e seguro de sua práxis, um educador humanisticamente atuante, que contemple as reais necessidades de aprendizagem e de ensino em cada ser humano.

As concepções de vida, de ser humano, de possibilidades de desenvolvimento e conhecimento de si mesmo, contribuem diretamente no sentido de um verdadeiro processo educacional. Declara Mosquera (1976, p. 20): *“[...] a idéia que temos da humanidade*

*repercuta intimamente no processo educacional que estabelecemos*”. O humanismo, acima de tudo, representa o conhecimento do íntimo do ser humano, o entendimento de suas vivências, a possibilidade de conhecer o ser humano em suas crenças, seus valores, suas ações, entre outros. Há a possibilidade do auto-conhecimento.

E, num direcionamento humanista encontra-se um desejo de acreditar que as pessoas são capazes de se realizarem em sua própria vida, e de se auto-realizarem e, para que isto aconteça, o processo educativo torna-se primordialmente pilar de sustentação. Para Burgental (1973, apud MOSQUERA, 1976, p. 19), *“o objetivo mais importante da psicologia humanística consiste em elaborar uma descrição, o mais completa possível, do que seja viver para tornar-se realmente humano”*.

Ao constatar a fragmentação que o atual processo educativo configura, dividindo em partes o conhecimento, acaba-se nesse processo, conseqüentemente, fragmentando o ser humano. Inserida neste contexto de realidades educativas, entre outras instâncias, está a Educação de Jovens e Adultos. Uma modalidade de ensino inclusiva no âmago de suas concepções e intenções.

Para atuar dentro de um novo pensar na EJA, mais humano, existencialista, verdadeiramente inclusivo, e ainda, proporcionador de transformações que só um verdadeiro ensino pode alcançar, aponta-se considerar a prática aliada à teoria; convergindo-se em um processo dinâmico, onde uma não pode ser construída sem a outra, admitindo-se revelar novos paradigmas educativos que contemplem estas concepções de ser humano em sua integralidade.

Com isto, ser um educador atual, aberto a novos desafios, representa construir sua personificação docente de forma evolutiva social e cultural. Esclarece Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 67): *“a prática não é concebida apenas como agir, mas inclui o pensar sobre a ação, numa reflexão que se traduzirá em elementos para uma reelaboração do fazer pedagógico e da identidade profissional docente”*.

Para estes educadores, estabelecendo-se aqui educador todas as pessoas inseridas no meio educativo, que buscam contextualizar-se socialmente, atuar na Educação de Jovens e Adultos pode representar um espaço privilegiado de reflexão e discussão pedagógica. Pois, sendo a EJA modalidade de ensino não regular, oportuniza aos alunos de diferentes faixas etárias realizarem seus aprendizados em tempo menor do que o do ensino regular. Por isso, constitui-se em sua caracterização cultural e social, por alunos de diferentes faixas etárias, bem como distintas vivências e realidades sociais. Por onde a busca de uma prática efetiva de educação representa a elaboração de novos conceitos educativos, especialmente para os



educadores que desejarem acrescentar novos e inconfundíveis saberes a sua vivência profissional.

Outrossim, conforme assinalado, a realidade da EJA configurando-se num espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus alunos, representa a necessidade urgente de transgressões e transformações na prática educativa de muitos profissionais. Numa realidade em que se tornam imprescindíveis resgatar antigos modelos de ensino, mas atuais em suas contextualizações, bem como, elencar novos modelos pedagógicos para transpô-los em práticas distintas, mas acima de tudo efetivas em suas reais considerações.

É preciso ressaltar que, mesmo num contexto social de uma única escola, esta também representa um espaço único no que se refere a sua identidade perante a própria sociedade. Suas características revelam um pouco de cada indivíduo que aí atua e está inserido, seja ele educador ou educando.

Pois, revelando-se a EJA como um espaço de educação social, e concebendo-a como tal, remete-se à responsabilidade da própria sociedade que acabou por excluir tantos indivíduos, que acabam retornando ao ensino por esta modalidade de ensino. É preciso conceber a educação como um direito a todas as pessoas, sem exceção, sem distinção, e dentro da vivência diária de cada ser. As práticas educativas nesta modalidade de ensino, muito mais que direito à cidadania, apontam o direito à escolarização, do qual todos nós somos portadores naturalmente.

Num outro ponto, acreditando-se ser a EJA um entorno pedagógico de representatividade social, constitui-se uma própria situação ímpar de aprendizado pelas inter-relações heterogêneas que são estabelecidas entre todos os atuantes do meio educativo. Ainda assim, a educação escolar deve possibilitar a cada educando um espaço democrático de conhecimento, de auxílio de vivências possíveis nas conturbadas discriminações sociais, objetivando um projeto de sociedade menos desigual. Como afirma Pinto (2005, p. 44-45).

Existe, evidentemente, um problema de forma, de método, de transmissão do saber [...] é necessário compreender que forma e conteúdo são apenas aspectos – distintos, mas unidos – de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível e só analiticamente separável em partes. Por isso, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. [...] a forma da educação é uma função de seus fins sociais. Tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural. [...] no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor, imediatamente e concretamente possível. A forma da educação tem que ser aquela que permita as grandes camadas da população passar à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento.

Para Marta Kohl de Oliveira (1999), Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, de especificidade cultural. Embora, muitas vezes, aconteça a definição pelo recorte cronológico, os jovens e adultos, aos quais se dirigem as ações educativas deste campo educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população com características próprias e realidades de ensino muito distintas.

Ainda segundo Oliveira (1999, p. 1), o adulto para a EJA,

não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...] E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

Portanto, o aluno da EJA é o indivíduo que teve seus direitos de ensino e de aprendizagem não construídos em idade regulares.

Assim, esta modalidade de educação deve possibilitar a mediação de um aprendizado que represente o elemento de internalização de novos conceitos, a ressignificação de antigos saberes e dignidade em toda a vida. Esses elementos se estabelecem nas relações que o sujeito constrói a partir da sua realidade, com a participação de importantes educadores e na transformação de excluídos a incluídos, proporcionada no meio social a que pertencem.

Para tanto, a concepção de EJA torna-se fator determinante na mudança de práticas educativas, dentro da educação formal, possibilitando que as mediações aconteçam concretamente, a partir da superação de obstáculos pessoais para o confronto com a realidade. É necessário oportunizar que o processo de aprendizagem torne-se também um processo de luta por reconhecimento sócio-cultural, onde educandos e educadores possam buscar interagir em novos conceitos e espaços na construção do saber, contrapondo-se ao estilo de educação bancária-fragmentada, tão revelada e combatida por Paulo Freire.

Mesmo representando um micro contexto social, a sala de aula na EJA representa uma constante troca de conceitos e saberes que se fazem de maneira informal. Todavia, compreendendo-se que não há neutralidade no ato de educar, nem para educadores, nem para educandos, é neste momento educativo que os sujeitos atuam na composição de um ato político, mesmo que, sem percepção ou intencionalidade.

Num outro extremo, o mundo globalizado vem exigindo, de todas as pessoas, novas ações e atitudes mais conscientes e coerentes; imperando imprescindíveis aprendizagens. No entanto, quando jovens e adultos procuram retornar à instituição escolar por distintas preocupações pessoais, acabam por revelar posições educativas diferenciadas, do pessoal ao social, evidenciando cada vez mais a sociedade que marginaliza, e acima de tudo, exclui em sua valorização a pessoa humana.

Contudo, a Educação de Jovens e Adultos, pode ajudar a ultrapassar as fronteiras alarmantes e invisíveis de uma sociedade capitalista e neoliberal, onde imperam padrões homogêneos entre tantos contrapontos: de diferenças raciais, étnicas, sociais, culturais, entre outros. A EJA deve dar início a reflexões dentro do próprio contexto educativo, propiciando o aprender na mediação de conhecimentos com reais situações, que ora não são mais admitidas; é o germinar de algumas sementes que colaborarão para uma vida mais digna de direitos e de natureza humana.

**Quadro 2 – A Educação do Século XXI e EJA**

<b>EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI</b>	
<b>HUMANISMO - EXISTENCIALISMO</b>	
<p>CONCEPÇÃO EDUCATIVA COM ÊNFASE NO SER HUMANO INTEGRAL Pilar da educação holística</p>	<p>DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA Capacidade de Auto-conhecimento e Auto-realização</p>
<p>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <b>EJA</b></p>	
<p><b>EDUCANDO</b> Características ímpares por vivências pessoais e sociais diversificadas</p>	<p><b>EDUCADOR</b> Atento à diversidade Aberto a formação continuada Capaz de aprender enquanto ensina</p>
<p><b>EDUCAÇÃO SOCIAL</b> Professores e Alunos que do contexto social trazem seus saberes e ao ambiente social retornam conscientes</p>	
<p><i>Fonte: O autor, 2006.</i></p>	

## 2.2 ATUALIZANDO DESAFIOS

Assim como os artistas brasileiros que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922 só tinham como certeza o que não queriam para sua arte, a certeza que temos [...] é de que este novo desenho de construção de política educacional que se pretende não pode ser um sistema construído por ‘especialistas’ a serviço do Estado regulador, em detrimento da comunidade. Há que construir novas ágoras - novos espaços de deliberação democrática - em um Estado reconfigurado sob a forma de Estado articulador (MORAES, 2004, p. 205).

A partir dessas necessidades urgentes de mudanças na educação, apresentadas anteriormente, percebe-se o quanto é preciso pensar, pesquisar e fazer. Inserida neste contexto de reais mudanças, está a Educação de Jovens e Adultos.

A começar pelos muitos fatos e fatores que fundamentam a historicidade por uma diferenciada Educação de Jovens e Adultos, seja no Brasil ou em nível mundial. Sempre houve uma ênfase maior em leis que garantissem o direito à educação e que pudessem suprir as necessidades das crianças. Políticas públicas, conseqüentemente educativas, foram deixando ao acaso da sorte àqueles que, por diversos motivos, não conseguiram ter acesso ao ensino, não concluíram suas aprendizagens iniciais ou, ainda não puderam acompanhar os estudos de forma regular, dentro dos parâmetros ditos normais. A escola continua a excluir muitas pessoas, senão pensar primeiro em incluir a totalidade do ser humano.

Pinto (2005, p. 81) reforça este pressuposto com a idéia de que

[...], universalmente, a escolarização infantil não se pode fazer sem a simultânea campanha de alfabetização e educação de adultos. É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de menor rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, [...].

Para compor um novo quadro educacional que se faz necessário, as transformações prioritárias da educação devem ser reveladas num verdadeiro sentido de pessoalidade do ser humano; é preciso entender-se e aceitar-se como pessoa, capaz e aberta ao crescimento e ao desenvolvimento ao longo de toda a vida, num processo de construtividade. No caso da Educação de Jovens e Adultos pode-se contribuir para uma efetiva abertura de conceitos e paradigmas, onde novos referenciais educativos e sociais revelar-se-iam com o entendimento da busca constante de plenitude em cada ser, único como tal em suas singularidades.

Para tanto, é imprescindível reportar-se ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors e construído por especialistas de todo o mundo. Em sua consideração diante da realidade educacional mundial e do papel da educação na sociedade da globalização, Delors (2003) salienta que a sociedade tem muitos problemas a resolver, pois são também muitos os processos de opressão que fazem parte do dia-a-dia da humanidade. No entanto, a escolha está entre seguir em frente e procurar alternativas possíveis, ou, simplesmente, a resignação de ficar assistindo e retroceder de forma a não contribuir para as saídas que o próprio relatório aponta.

O autor supracitado, Delors (2003, p. 130), neste mesmo relatório sugere que

para os adultos, os programas de educação básica e de alfabetização são, em geral, mais atraentes se estiverem associados às competências úteis à agricultura, ao artesanato ou a outras atividades econômicas. A educação de adultos é, também, excelente ocasião de abordar as questões do meio ambiente e da saúde, a educação em matéria de população e a educação para a compreensão de valores e culturas diferentes. A utilização dos meios de comunicação social para fins educativos pode contribuir para dar a conhecer ao adulto um mundo que ultrapassa o quadro da sua reduzida experiência individual, [...].

Em outro momento do relatório, mas, não distantes das reais estruturas sociais, o mesmo Delors (2003, p. 146-147), impera uma luta contra o insucesso escolar, dizendo que

o insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavoráveis sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandono da escola sem qualificação ou competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida.

Neste percurso de seguir em frente, e pela responsabilidade social, há que se encontrarem alternativas para contemplar estes alunos jovens e adultos que foram afastados culturalmente de seu direito ímpar de educação, ou seja, um direito para aqueles excluídos, que não conseguiram se inserir na sociedade da alfabetização. É necessário um esforço em conjunto de políticas educativas, sociedade civil, educadores e instituições de ensino e governamentais, para que se viabilizem tais propósitos sociais.

Vendo-se que esta modalidade de ensino ainda não é devidamente objeto de apreciação e estudo científico dentro da educação brasileira, e que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) compõe um espaço de reconstrução educacional de saberes não adquiridos, ou

tampouco contemplados por seus indivíduos sociais, evidencia-se muito estudo específico, principalmente na formação de educadores que precisam estar especificamente concebidos para esta importante e singular área de atuação educacional.

Confirmando este cenário cultural, salienta-se a Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, a qual ratifica a necessidade de práticas educativas diferenciadas e de referenciais de pesquisa que fundamentem a práxis dos profissionais nesta modalidade de ensino de jovens e adultos. Elencam-se também os índices alarmantes de evasões escolares que ainda refletem-se nos analfabetos que hoje são registrados em nossa sociedade, sendo sinistro o quadro que se apresenta no que se refere à escola e ao analfabetismo, onde 100 milhões de crianças estão fora da escola e 900 milhões de adultos analfabetos existem na terra.

Esses índices, mesmo que apresentados pela Conferência de Jomtien em 1990, concluem acerca da realidade educativa em todo mundo, difundindo a idéia de que a educação deveria atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Num processo de educação ao longo de toda a vida, a educação, em especial, neste caso, a EJA, deve respeitar as características de cada ser humano em seu processo de aprendizagem.

Atualmente muitas instituições educativas preocupam-se apenas com a diplomação de adultos que não tiveram a oportunidade da escola em tempo regular. Contudo, contribuem para um analfabetismo funcional e, não atentam para uma devida vida autêntica e qualitativa em suas singularidades. Romão (2006, p. 33) afirma que

Ao lado dos analfabetos que não dominam a comunicação escrita na língua materna, há um grande número - talvez maior que nos países desenvolvidos - dos desparelhados para a participação com consciência e eficiência, nos níveis político, econômico, social e cultural, dos benefícios da civilização contemporânea, dada a complexidade das atuais formações sociais.

Neste caminho de entendimento, a 4ª edição do Relatório de Monitoramento Global EFA (Educação para Todos), intitulado “Alfabetização para a Vida”, o qual foi lançado em Londres (em novembro de 2005), pela UNESCO, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos pode-se salientar alguns pontos constatados e apresentados direcionados ao Brasil (Os dados apresentados aqui, foram retirados do site da UNESCO):

- Alfabetização no Brasil - Segundo o Relatório as estimativas mostram o crescimento do percentual de adultos alfabetizados no País: em 1920, somente 35% nesta faixa etária sabia ler; em 1950, 49%; em 1970, 64%, chegando a 74% em 1980. Entretanto, apenas nos últimos 20 anos é que o analfabetismo diminuiu em números populacionais absolutos. As evidências sugerem que as

grandes campanhas para erradicar o problema têm um impacto limitado no aumento das taxas de alfabetização. Assim, o aumento desta taxa deve-se, sobretudo, à expansão da educação pública no Brasil e, em seguida, à educação de adultos. (Box 8.1, pág. 197)

- Modelos de parceria para a alfabetização - O estudo também relata as várias ações de parceria promovidas no Brasil para alfabetizar adultos, entre elas o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), criado pelo pedagogo Paulo Freire, que foi lançado, em São Paulo, no início dos anos 1990. Cita ainda que, em 1996, o Governo Federal lançou o Programa Alfabetização Solidária, transformado em ONG em 1998; e em 2003, deu início ao programa Brasil Alfabetizado, que financia agências governamentais e ONGs que desenvolvem trabalhos de alfabetização de jovens. Em 2004, a iniciativa foi ampliada em parceria com os governos locais. Uma descentralização maior está prevista para 2005. (Box 9.12, pág. 233)
- A troca da dívida externa por investimentos em educação - O Relatório também comenta a experiência da Argentina de conversão da dívida externa em investimentos educacionais (estratégia que o Brasil vem defendendo como forma de aumentar os recursos para a educação nos países menos desenvolvidos). A Argentina propôs à Espanha (um de seus doadores internacionais) a troca de parte de sua dívida com o país por investimentos em educação, com o compromisso de mobilizar recursos internos adicionais para o setor. Em 2004, a Espanha concordou com a idéia anunciando sua intenção em trocar parte da dívida por apoio ao desenvolvimento social e à educação primária em particular. Em 2005, houve um acordo pelo qual US\$ 100 milhões seriam transferidos pelo governo argentino para uma conta bancária especial e protegida para a Educação ao invés das parcelas de pagamentos para a Espanha. (Box 4.1, pág. 117)

Afirmando-se que estando a pobreza interligada com a falta de conhecimento e a taxa de analfabetismo, é devido um grande esforço para que pais “saibam ler”; para compreender por que as crianças precisam ir para a escola. E, entende-se que a educação é a única forma de recompor realidades tão absolutamente desesperadoras no que se refere a índices negativamente insuportáveis de escolaridades. Contudo, o diretor do 4º Relatório de Monitoramento Mundial EFA, Nicholas Burnett ratifica esta idéia afirmando:

a alfabetização é um direito e a base para o aprendizado futuro, que deve passar pela escolarização de qualidade para todas as crianças. Ele ainda aponta a necessidade de intensificação de programas de alfabetização para jovens e adultos e políticas para criar um ambiente propício à alfabetização.

Uma outra importante afirmação no que se refere a esses ideais de educação é elencado por Koichiro Matsuura, Diretor Geral da UNESCO. Segundo ele:



Os poderosos vínculos que existem entre a alfabetização de adultos e uma saúde melhor, o aumento de rendimentos, uma cidadania mais ativa e a educação de crianças deveriam atuar como fortes incentivos para governos e doadores agirem de forma mais pro-ativa no enfrentamento do déficit da alfabetização.

Atualmente o Ministério da Educação, no Brasil, divide-se em Secretarias, e dentre essas, uma em particular, apresenta o desejo de reparar injustiças sociais no que diz respeito ao próprio quadro da educação brasileira: a SECAD. Essa Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, junto a outros acontecimentos, e em parceria com o Instituto Técnico de Educação da UNESCO (UIE) de Hamburgo, vêm atuando no intuito de avaliar as políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos. O próprio Ministério da Educação aponta como metas prioritárias “*assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade*” (MEC - SECAD/ EJA).

Sobretudo, são muitos os programas que o MEC (Ministério da Educação) vem desenvolvendo junto a Estados, Municípios, e com a iniciativa privada, com um conjunto de ações que represente valorização do ensino em geral, bem como em busca de melhoria à oferta de educação de jovens e adultos. Entre outras propostas, na Educação Básica, o MEC quer representar distintas melhorias em todo o ensino brasileiro.

Para a melhoria da escola pública e valorização do professor, buscaram-se apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, bem como a elaboração e distribuição de material didático e específico para a Educação de Jovens Adultos que propicie mais qualidade em cada instância educativa no ensino deste país.

De acordo com dados do MEC, a parceria entre o Ministério da Educação, os governos estaduais, as prefeituras municipais e a sociedade civil busca institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos numa política pública no sistema de ensino brasileiro. Este programa consiste em apoio financeiro e técnico do MEC aos governos estaduais e municipais, atendendo 2015 municípios dos estados do AC, AL, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN, RO, RR, SE e TO. O programa atenderá também, em outros nove estados, AP, AM, ES, GO, MG, MT, PR, SP e RS, municípios situados em microrregiões com menores índices de desenvolvimento humano.

O Brasil fazendo parte do E-9, grupo dos países mais populosos do mundo, vem junto à UNESCO, fortalecer a implementação de ações políticas nacionais de educação e discutir a avaliação dessas políticas, visando o aprimoramento e democratização da educação em todos os seus níveis e modalidades. A própria UNESCO estabeleceu a promoção de ações

prioritárias de desenvolvimento no Setor de Educação, elegendo como principal diretriz a “Educação para Todos”, estabelecida como prioridade para a década de - 2003 a 2012.

A UNESCO, apoiando os esforços de alfabetização no Brasil, tem oferecido assistência técnica a várias iniciativas. Entre elas encontra-se o Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer oportunidades de alfabetização a jovens e adultos de todo o país. Esse programa, por sua abrangência, recebeu, em 2003, o Prêmio UNESCO de Educação e tem como meta atingir mais de 4,5 milhões de pessoas alfabetizadas até 2006.

Sabe-se, ainda, que o Brasil é um dos poucos países do mundo que conta com artigo em sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9394/1996), determinando que o Plano Nacional de Educação deva ser elaborado com base na *Declaração Mundial de Educação para Todos*. E, a iniciativa de instituir a *Semana da Educação para Todos* que acontece desde 1993, surgiu da necessidade de renovar em todo o mundo o sentido da luta para garantir, a todas as pessoas, as aprendizagens indispensáveis à vida contemporânea.

Reportando-se à aprovação da LDBEN 9.394/96, onde a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva, onde é concebida como modalidade de ensino, pela Resolução CNB/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Torna-se, a partir desta legislação, uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio. Ressaltam-se, então, dois artigos onde são assegurados: o direito dos jovens e adultos ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos.

Um outro destaque importante no Brasil é o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que já na sua oitava edição, no ano de 2006, mobiliza parcerias governamentais e não-governamentais para apontar questões pertinentes à educação de jovens e adultos.

Remontando a Conferência de Jomtien, na Tailândia, no início de 1990, onde foi aprovada a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ou ao *Marco de Ação de Dacar, no Senegal, (2003)*, contribuem para um compromisso com uma educação libertadora e disponível a todos. Neste compromisso social de expandir significativamente oportunidades de aprendizado para jovens e adultos apontaram-se os seguintes objetivos:

- Expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância;
- Assegurar, até 2015, educação gratuita, compulsória e de qualidade;

- Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
- Atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos;
- Eliminar, até 2005, disparidades de gênero na educação primária e secundária e alcançar igualdade de gênero até 2015, com foco no acesso de meninas à educação básica de qualidade;
- Melhorar a qualidade da educação.

Dos objetivos apontados em Dacar, dois referem-se especificamente à alfabetização e à educação de jovens e adultos. São eles:

- garantir que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
- atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular para as mulheres, em conjunção com o acesso equitativo à educação básica e continuada de adultos.

Ressalta-se outro importante órgão que busca estudo e pesquisa para atuações diferenciadas, com vistas à política nacional da EJA, que é a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mais especificamente o GT-18 - Grupo de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos. Em reuniões anuais, no ano de 2006, já em sua 29ª edição, a ANPEd oportuniza reflexões, através de vários olhares de pesquisadores, docentes e educadores em geral, do Brasil e de outros países afins com a EJA. Os trabalhos apresentados, sejam eles encomendados ou divulgados pela realização de pesquisadores da comunidade científica, contribuem à integralidade das dimensões da vida humana. Ou melhor, buscam revelar e garantir uma educação com vistas à formação de um adulto cidadão e crítico de suas realidades sócio-culturais, capaz de garantir seu espaço e atuação na sociedade.

Apesar de todos esses caminhos diferenciais, ainda há muito que se conceber, entender e realizar no que se refere à educação para todos, sem distinção de cor, raça, classe ou gênero. E, é com muito pesar que, mesmo após anos de metas estabelecidas, sejam a níveis mundiais ou compromissos prioritários de alguns países, confere-se uma preocupação muito maior em levar à escola, crianças, adultos e jovens, do que mantê-los no meio educativo e

com uma aprendizagem digna de desenvolvimento integral; uma aprendizagem significativa para toda sua vida. Precisa-se entender que a educação é um direito humano e social.

A partir de todo esse contexto, salienta-se a evidente preocupação da UNESCO, ao longo dos tempos, no que se refere à EJA (Educação de Jovens e Adultos). É de se louvar, que desde seus primores esse órgão vem procurando prerrogativas pertinentes à educação e seus processos, de acordo com as realidades de cada época. Vem, também, apresentando um consenso de metas e oportunidades para que se criem situações dignas de aprendizado que possam se converter em um desenvolvimento sustentável para toda a humanidade. Para que a humanidade almeje e alcance esses patamares de dignidade e progresso, Romão (2006, p. 34) estabelece que *“não seja possível alcançar os objetivos do desenvolvimento, da igualdade e da paz no mundo sem a socialização de todos os benefícios de riqueza produzida coletivamente e da cultura criada pelos sujeitos transindividuais”*.

Mesmo com uma historicidade diferenciada de outros países, o Brasil, tem sua referência com a educação de adultos desde os Jesuítas. Afirma-se que a prática educativa aí se iniciara e mesmo que esses tenham sido expulsos do país após 210 anos, até hoje nenhum outro sistema de ensino pôde ser referente àquele que era sistematizado de forma a excelência em conteúdos, atitudes e valores, mesmo que com muito rigorismo, que no entendimento deles, jesuítas, é necessário para o ensino.

Contudo, o Brasil tem-se empenhado em restabelecer o direito de alfabetização a todos os cidadãos. Mas, a distinção de educação ao longo de toda uma vida, numa concepção humanista de desenvolvimento, ainda precisa ser estabelecida em todas as instâncias educativas. A começar por políticas educativas que contemplem a formação de educadores, passando pelas realidades sociais de cada meio educativo e percorrendo as mais distintas especificações de cada educando.

**Quadro 3 – Contexto da Educação de Jovens e Adultos**

<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA</b>
<p><b>NO MUNDO:</b></p> <p>1990 - Conferência de Jomtien - Tailândia - Atender as necessidades educativas básicas de crianças, jovens e adultos. Realidade Mundial: 100 milhões de crianças fora da escola e 900 milhões de analfabetos.</p> <p>2003 - Declaração Mundial de Educação para Todos - Marco de Ação de Dacar - Senegal - Expandir oportunidades de aprendizado para jovens e adultos.</p> <p>2003 - UNESCO - Relatório Jacques Delors - Tentativa de resolução de problemas sociais pela Educação (insucesso escolar, analfabetismo, exclusão sócio-cultural).</p> <p>2003 - 2012 - Década de ações prioritária para a “Educação para Todos”.</p> <p>2005 - Londres - 4ª edição do Relatório de Monitoramento Global EFA (Educação para Todos), intitulado “Alfabetização para a Vida”.</p>
<p><b>NO BRASIL:</b></p> <p>Retrospectiva Histórica: Políticas públicas partidárias.</p> <p>LDBEN 9394/1996 - Plano Nacional de Educação - baseado na <i>Declaração Mundial de Educação para Todos</i>. EJA - parte constitutiva na Educação Básica.</p> <p>Resolução CNB/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Desde julho de 2004 - políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.</p> <p>2006 - 29ª ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/GT-18.</p> <p>2006 - ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – 8ª edição.</p>
<p><b>RETROSPECTIVA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentativa de suprir as altas taxas de analfabetismo apontadas nos relatórios da UNESCO.</li> <li>• Preocupação apenas com diplomação.</li> <li>• Importância exacerbada com políticas públicas partidárias.</li> </ul>
<p><b>PROSPECTIVA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação com qualidade na EJA.</li> <li>• Regulamentação da EJA em Leis apropriadas.</li> </ul>

Fonte: O autor, 2006.

### 2.3 UM EDUCADOR SOCIALIZADO

Os professores, [...], deveriam revisitar seus próprios sonhos de um mundo que se curva em direção à justiça econômica e social e ver esses sonhos refletidos no espelho do sonho pedagógico de Freire, um sonho inspirado por uma esperança nascida da luta política e da crença na capacidade dos oprimidos de transformar o mundo do 'que é' para 'o que poderia ser', reimaginar, reencantar e recriar o mundo em vez de adaptar-se a ele (McLAREN, 2006, p. 48).

O educador, em qualquer instância ou representação de ensino formal, representa um ser humano ímpar em subjetividades, inter-relações e construções de saberes. Sempre em desenvolvimento, compõe em si valores, hábitos, concepções e ações educativas que o identificam como tal.

Isto é, mesmo sem perceber conscientemente, cada professor vai ao longo de sua vida, internalizando conceitos e atitudes que mais tarde, revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais, que desde a infância na família, nas instituições educativas, ou ainda, nos ambientes culturais o constituirão. Nóvoa (1999, p. 16), afirma que *“a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente”*.

Todavia, é preciso constituir-se autônomo em sua trajetória de personalidade, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva pessoal, que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. Contudo, sem deixar de perceber qual seu verdadeiro papel social, quem realmente representa frente às realizações sociais, e qual sua contribuição no dia a dia de cada educando.

Sabe-se que estes tempos de transformações e mudanças sociais acabam por refletir na própria imagem cultural do professor. Antes detentor do conhecimento, aquele que professava um saber dito único, com alunos homogeneizados pela própria seleção social. Atualmente, ainda responsável pelo ato educativo, o professor é o mediador do conhecimento, aquele que deve oportunizar o aprendizado de cada aluno, numa escola que precisa perceber a heterogeneidade dos alunos e atender a todos.

Esteve (1999, p. 96), salienta que *“a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos,*

*mas, também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje, é diferente do que era há vinte anos”.*

Com certeza, são momentos de sofrimentos no sentido de que são muito rápidas as mudanças que a sociedade impõe ao professor, pela representação do modelo cultural que a própria cultura impõe.

Uma retomada da função social e educacional de cada professor perpassa muito além das instâncias institucionais. É um professor que ora apresentava-se culturalmente como um técnico para transmitir seus conhecimentos adquiridos nos bancos acadêmicos, e que agora se constitui mediador na construção do conhecimento e conseqüentemente, centro de discussão em sua própria profissionalização.

Este educador atualizado não está distante de todas as influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida, ele resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele próprio vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando todos os seus saberes.

O professor é o único responsável e capaz de realizar a reflexão tão necessária para compor novos conceitos e objetivos sociais referentes à educação atual, a partir das concepções de ensino e dos papéis que lhe são atribuídos cultural e socialmente. Contudo, há uma perda considerável da autonomia do educador, caracterizada tão elucidativamente por distintas e dirigidas situações e interesses institucionais e governamentais, que refletem-se em desilusão por parte de muitos profissionais do meio educativo.

Ressalta-se também, a representatividade que o professor tem como modelo, frente a seus alunos. Embora nem sempre se constitua como tal, não percebendo seu verdadeiro valor enquanto indivíduo que deve auxiliar no desenvolvimento de tantos outros seres humanos. Ao profissional da educação atribui-se socialmente a distinta formação pessoal de cada aluno, pela representação de modelo cultural que representa. Esteve (1999, p. 100) que *“há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor”*.

Mesmo que muitas vezes precise “representar” no palco da vida, muitos outros personagens de uma mesma história, ele enquanto educador tem que dar conta de um contexto da sala de aula, nem sempre real em suas habilidades pessoais docentes. Por isso, que a construção dos saberes de um mestre consciente, desvenda-se no dia-a-dia, nos saberes ditos experienciais de cada um, nas vivências próprias de cada pessoa em sua realidade social.

Salienta-se que são muitas as repercussões que todas essas responsabilidades, advindas do social, recaem na figura do professor. Esteve (1999, p. 112) adverte que

com efeito, perante a pressão das diversas fontes de tensão presentes no ensino, ativadas pela aceleração da mudança social, os professores põe em jogo diversos mecanismos de defesa (inibição, rotina, absentismo laboral, etc.), que baixam a qualidade da educação, mas que servem para aliviar a tensão a que o professor está submetido.

No entanto, ao professor cabe buscar alternativas para reverter o mal-estar que acaba por acontecer, em virtude de tantas responsabilidades a ele atribuídas. É preciso buscar alternativas individuais que possam auxiliar na transposição destes momentos de aflição pessoal. Já que, o papel do próprio professor continua a ser estabelecido como a figura principal dentro do ensino e necessariamente, por certo, elemento condutor no processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante a todas essas circunstâncias sociais e pessoais, está a fundamentação das certezas nas práticas pedagógicas de cada educador. A própria ação docente precisa estar ligada à construção histórica educacional, refletindo-a no papel do educador, mas, calcadas nas experiências desse profissional. Sabendo-se que, nessas vivências de ensino, estão imbricados os paradigmas e concepções que acabam por velar cada pessoa enquanto educador.

A principal diferença profissional de cada professor se manifestará na retroalimentação. Ou seja, pensar em seu fazer pedagógico é repensar sua prática efetiva e construir sua autonomia educativa. Nesta crítica pessoal, o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles acadêmicos ou familiares, modificando a sua prática diária na própria sala de aula. Estes saberes revelam-se constitutivos na própria história de vida de cada professor.

O ato pedagógico que advém do real contexto educativo e social, revela-se evidentemente em nossa identidade pessoal e profissional. Essas andam juntas com o próprio trabalho docente contribuindo para a aprendizagem de novos saberes. Para Tardif (2002, p. 52): *“o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida”*.

À aprendizagem pessoal e concreta assumida pessoalmente numa relação dentro do ambiente educativo, contribui a configuração de saberes da experiência, emanada pela temporalidade. Por isso, esses saberes adquiridos nas práticas educativas são fundamentais na mobilização a situações problemas que porventura surgirem nas reais configurações de ensino. É o conjunto de saberes únicos de cada professor que fundamentará o seu ato de ensinar.

Logo, afirma-se que os saberes, tão necessários a esta multiplicidade de coisas diversas encontradas no dia a dia da sala de aula, são construídos pelos saberes do ser, agir,



conhecer e ensinar; os saberes do fazer. Nesta diversidade de saberes, Tardif (2002) propõe um modelo baseado na origem social. Os quais se relacionam com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as suas instituições de formação acadêmicas, com seus instrumentos de trabalho, com a sua experiência diária, entre outros, com a sua identificação no contexto educacional, entre outros.

Por isso, ser educador é também ser sujeito único em características únicas de pessoa humana que está sempre em desenvolvimento e torna-se singular na ação educativa e a partir dela. A própria prática do fazer pedagógico deve proporcionar uma crítica anterior aos saberes docentes. Cabe ressaltar que refletir na ação, contrapondo aos saberes antes fundamentados refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional e atuante em sua prática educativa. Isto é evidente: enquanto somos sujeitos de nossas vidas, e com nossa própria leitura de vida, influenciaremos nossa prática educativa recompondo-a, de forma significativa, em uma nova dimensão humana e social. A experiência vivida salienta Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor.

Em tudo isso, pode-se afirmar que na práxis de muitos educadores estão reveladas as competências profissionais, construídas em sua própria vida, onde eles “copiam” de suas experiências discentes todo o seu fazer pedagógico. O tempo da vida anterior à vida profissional constitui-se base para o ofício de professor, mas não determina a sua práxis. Essa se edifica pelos saberes construídos em sua própria carreira.

Poderia se comparar à fase inicial da carreira de professor a infância de uma criança. Nesta fase a criança vivencia momentos que representarão grande e fundamental importância para sua vida adulta. Assim, também será de fundamental importância o início da carreira de professor. Esse profissional poderá, neste período, absorver verdades absolutas que irão compor sua rotina escolar e serão evidenciadas no dia a dia educativo, sejam estas verdades positivas ou negativas para sua trajetória profissional.

Fortes (2004, p. 98) adverte que

vivemos imbricados em um sistema formativo em que não é permitido pensar, desta forma olhar para a sua história, apropriar-se dela e a partir dela construir novas aprendizagens romper paradigmas e avançar no próprio conhecimento para depois interagir no mundo, se torna difícil [...].

A partir deste ideal de único ator em sua prática educativa, ser um educador, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, ou em qualquer instância de ensino, comprometido com mudanças sociais, representa não estar alienado às realidades públicas

educacionais que vêm evidenciando a exclusão. Torna-se, assim, importante assumir a profissionalização de educador integral, durante a formação, constituindo-se ponto de partida para efetivas práticas de ensino.

O Educador, em sua formação acadêmica, estuda o desenvolvimento da criança e do adolescente. Constrói conhecimentos para atuar como professor de uma faixa etária distinta, com pessoas ditas “normais” e espera alunos “comuns” em seus aprendizados. E, ainda, ao longo de sua carreira compõe de maneira simples suas práticas educativas. No entanto, quando atuante na EJA, se depara com um outro alunado, uma outra realidade do meio escolar, constituída de pessoas que se revelam não mais dentro daqueles padrões comuns de aprendizagens, supostamente facilitadas em suas apreensões. De acordo com Zorzo (1999, p. 154) o educador aqui *“aparece não tanto como um criador de novas formas de ser, mas sim como um agente que procura restabelecer as pessoas cosendo as suas mazelas”*.

Por isso, torna-se necessário uma reflexão categórica acerca de concepções e conceitos educativos para o contexto da EJA: de seres humanos infinitamente heterogêneos em idades, suas vivências particulares e sociais, bem como, de seus diferenciados entendimentos de aprendizagem. Esses, também novos alunos trarão a responsabilidade aos educadores da EJA em repensar a sua subjetividade enquanto profissional da educação. Afirmam Fortes (2004, p. 104), *“a Educação de Jovens e Adultos precisa abrir espaços para a reconstituição do processo histórico da formação do educador (a), na perspectiva de identificar que saberes necessitam os educadores de EJA”*.

Sobretudo, o professor na EJA precisa familiarizar-se com a realidade de seus alunos, com o perfil de seus educandos. Ao identificar-se como educador neste contexto educativo, recorrerá a uma profissionalização diferenciada de outras construções educativas.

Para Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 59): *“a EJA se descortina como um espaço próprio de atuação profissional, no qual as dimensões do desafio e do prazer se lhes revelam ainda mais acentuadas ‘pelo perfil dos alunos’ e são apontadas como razão de sua identificação com esta modalidade de ensino [...]”*.

Assim, evidencia-se que o trabalho do professor com jovens e adultos representa um espaço educativo privilegiado de sentimentos de responsabilidades sociais. Neste contexto cultural com indivíduos que não experienciaram uma construção anterior de valores sociais dentro de padrões educativos institucionalizados e regulares, destacam-se as situações de convívio social que não puderam ser construídas, sejam elas simbólicas ou concretas.

A realidade dos alunos que se inserem na EJA desafia aos educadores na busca de novos conceitos sociais e uma sensibilidade diferenciada em cada instância de ensino e em indivíduo. Essas realidades são assinaladas por Diniz-Pereira e Fonseca (2001, p. 60):

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra oriundos de camadas populares, com valores e expressão diferenciados daqueles que se estabeleceram na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com a inserção precoce no mercado de trabalho, ou da adaptação da própria organização social. [...] vão demandar um trabalho específico que considere seu contexto de vida, necessidades de aprendizagem, desejos e expectativas em relação à escola e o vasto mundo de conhecimentos construídos ao longo da vida.

O educador, ser humano vital no contexto educativo, representa a possibilidade de transformação social. A começar por seu auto-conhecimento, num caminho próprio de conhecimentos, será possível também compreender o outro, num sentido de ajudar o educando a compor uma realidade em seu entorno, percebendo e entendendo a necessidade de mudança no meio social em que se está inserido.

Ratifica-se nas palavras de Mosquera (1976, p. 23): *“A vida daquele que compreende torna-se extraordinariamente interessante e intensa. Todo instante está rodeado de uma magia que convida a meditação. Toda relação com alguém se torna extremamente produtiva e dirigida ao ser”*.

Para tanto, o educador deve ser portador de um novo olhar perante a educação do século XXI. Suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida; uma proposta para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana. Só assim, a práxis docente representará uma identidade percebida pelos alunos, num caminho de construção de saberes de cada educador, constituindo-se ao longo de sua carreira profissional e vida pessoal.

Essas idéias, segundo Pozo (2002) apontam a uma visão total de ser humano, as quais requerem um mestre atuante na nova cultura da aprendizagem, um “novo profissional”, com concepções holísticas. Capaz de conceber alternativas de práticas pedagógicas que possibilitem a construção dos saberes de cada ser, e num tempo didático específico de cada aluno, o desenvolvimento integral; cognitivo, motor, emocional e social, de maneira global.

Entretanto, a cada professor compete repensar seu papel social, resgatando sua profissionalização, construindo sua trajetória na personificação de sua rotina. E ao mestre, educador, compete apaixonar-se pelo que faz. Assim, conforme Esteve (2004, p. 169), *“personalizando o ensino, nós o convertemos em educação”*.

Além disso, a diferença profissional de cada professor se manifestará em sua retroalimentação, ou seja, pensar em seu fazer pedagógico é repensar sua prática efetiva e

construir sua autonomia educativa. Nesta auto-crítica o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles acadêmicos ou familiares, modificando a sua prática diária na própria sala de aula. Esses saberes revelam-se construtivos na própria história de vida de cada educador.

Na práxis da Educação de Jovens e Adultos, revela-se a identidade pessoal de cada profissional, como em tantas outras práticas educativas. Porém, a realidade aí apresentada, advinda do real contexto educativo e social, anda interligada com o próprio trabalho docente contribuindo para a aprendizagem de novos saberes de cada educador. Para Tardif (2002, p. 52): *“o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida”*.

Em tudo, viver imbricado de novos conceitos e de uma nova construção subjetiva é romper com os próprios paradigmas de existencialidade e pessoalidade. De maneira que a base das ações pedagógicas do professor está na experiência vivida e não apenas nos saberes acadêmicos. Ou seja, a ação educativa é construída dia a dia, pessoalmente, pelos saberes de cada educador.

Durante a formação de professores, alguns educadores que atuam nesta instância educativa apresentam-se sem motivação. E, no decorrer de sua prática transmitem aos seus alunos, futuros professores, a própria desmotivação. Trazem do seu contexto sócio-educativo muitos desprazeres, sejam eles pessoais ou não, e acabam revelando-os em suas práticas. É preciso, pois, apaixonarem-se pelo que fazem, para que possam passar de alguém que simplesmente professa algo, para uma pessoa que transmite razão em ser educador.

São dentro das instituições escolares, que se exacerbam as condições de toda uma cultura da sociedade. Numa heterogeneidade de realidades e relações, ao educador, também advindo desse social, requer uma resiliência diária em suas ações. Resiliência, segundo Carolina Silva Souza, diretora do Centro de Educação da Universidade do Algarve, Portugal, é a capacidade de auto-correção, colocada em prática sempre que um sujeito se confrontar com a adversidade. Enfatiza-se que é preciso paixão por educar, por formar seres humanos integrais, paixão pela educação. Defendê-la com muita ênfase em todas as suas circunstâncias torna-se, então, imprescindível.

Para Silva (1994, p. 7),

a 'paixão de formar' caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, apesar de todas as vicissitudes externas, que se vincula à realidade, possibilitando a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do outro.

Acima de tudo, e neste amplo sentido de transições e representações de modelos sociais, está a figura do professor. Aquele que construiu saberes em tempos de transmissão de conhecimento, e agora, continua a construir saberes com seus alunos, com uma necessária reflexão diária em sua práxis. Logo, há que se ressaltar, a importância de momentos reflexivos ao longo das práticas pedagógicas, já que alguns profissionais da educação vêm reproduzindo modelos por eles vivenciados, sem perceber que lhes falta transgredirem em suas ações, para que possam se tornar únicos autores de sua própria história docente.

Após essas idéias apontadas ao educador socializado na EJA, que ele é e qual seu papel social, apresenta-se um modelo de educador que ao ser aqui salientado, revela-se em práticas e ideais de uma educação alicerçada na conscientização.

### **Um modelo de educador**

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mão dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1997, p. 26).

Não há como referir-se a um contexto educativo que aponte para a transformação e conscientização, que conceba as intenções sociais do ato político de educar, e as ratifique, sem nomear Paulo Freire. Modelo indiscutível de educador, Paulo Freire representou, representa e sempre representará uma proposta de vida autônoma, livre, consciente, transformada e transformadora, para cada ser humano em seus direitos de personalidade e educando por todo um caminho de vida.

Revelar Paulo Freire como modelo de educador é entender sua história de vida e trajetória de políticas educacionais em um distinto contexto histórico nacional. Idealizador de uma Educação Popular, podendo até ser questionado em sua época, Paulo Freire continua revelando-se às atuais situações sócio-culturais e às suas distintas características e exigências, tão refletidas e perpassadas na educação. Pode-se afirmar com muita propriedade, que *“cada vez mais, a obra de Paulo Freire tem se tornado o referencial padrão para o engajamento no que é muitas vezes chamado de ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialética ou alfabetização crítica”* (ALBERTANI, 1998, p. 6).

É necessário, pois, resgatar toda uma trajetória de existencialidade de um exemplo de educador que contribui ainda hoje para distintas categorizações de práticas educativas, sejam quais forem as modalidades de ensino que se apresentarem.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921 na cidade de Recife, em Pernambuco, e ficou conhecido mundialmente como Paulo Freire. Mesmo órfão aos 13 anos, recebeu uma bolsa para terminar seus estudos e completou-os na mesma cidade de seu nascimento. Coursou faculdade de Direito diplomando-se em 1946, mas logo após casar-se, aos 23 anos, com Elza Maria Costa Oliveira, uma professora, e com quem teve cinco filhos, exerceu a profissão de professor de Português. Sendo que, esta experiência de professor se iniciou ainda no estudo da Língua Portuguesa, na Escola Oswaldo Cruz, em Recife.

Seguindo esse percurso de construção histórica, Paulo Freire, no ano de 1947, assumiu a direção do Setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria) de Pernambuco, onde permaneceu até 1957. Sendo que, no ano de 1954, também assumiu na mesma instituição, a Superintendência. Entre outros fatos e atuações, foi professor de filosofia e concorreu a uma cadeira na Escola de Belas Artes também em Pernambuco. Já em 1963 recebeu o convite do então presidente da República para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, cargo este que finda com o golpe militar de 1964. Teve sua prisão de 70 dias e o encaminhamento para os longos anos de exílio, distribuídos em um grande período no Chile e uma rápida passagem na Bolívia.

Neste período, fora de seu país, Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, mais precisamente em 1968. Através dessa obra começa a ser conhecido em vários países como educador popular, distintamente em seus ideais de educação transformadora. Depois de morar nos Estados Unidos, transferiu-se em 1970 para Genebra, na Suíça, onde permanece até 1980 quando então, seu retorno ao Brasil é permitido.

Casou-se novamente, em 1988, com Ana Maria Araújo, após a morte de Elza em 1986. Contudo, é preciso ressaltar a influência de sua primeira esposa no que se referiu a sua escolha de profissão e pelos primeiros passos dentro da educação propriamente dita.. Nas palavras de Fávero e Britto (2002, p. 893): “*Elza participou ativamente no desenvolvimento das primeiras experiências educacionais de Paulo Freire*”. E, posteriormente, Nita, sua segunda esposa, colaborou nos escritos de alguns textos e em seus últimos livros. Além de suas esposas, sua própria vida pobre contribuiu para a sua visão de mundo, ressaltando a necessidade de transformação e conscientização, evidentes no seu entendimento, para uma vida mais digna social e cultural.

Paulo Freire faleceu em maio de 1987, e entre as mais de 25 obras editadas pode-se destacar a *Pedagogia da Autonomia*. Grande legado à educação, não só na educação brasileira, este livro representa o desejo maior de liberdade de pensar e agir em todo educador advindo de práticas educativas que promovam a autonomia e a humanização num ensino para todos. Em *Pedagogia da Autonomia* ficam claramente distintas as ações pedagógicas que um educador precisa realizar para que sua práxis se fundamente num processo de ação-reflexão e ação transformadora. Paulo Freire deixa claro nesta obra que a prática progressista independe da natureza política ou ideológica do educador, mas depende sim, da própria prática pedagógica. Nas palavras de Freire a advertência:

É nesse sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se conduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (1997, p. 25).

Ao ressaltar a sua indignação pela educação bancária onde Paulo Freire aponta que essa educação, não promove a criticidade nos atos sociais. Ao contrário, se exacerbam em jogos de poder, de quem ensina e detém o conhecimento e de quem exige a memorização. Numa máxima inter-relação de autoridade de quem educa, apenas pelo autoritarismo. Ainda, na educação bancária, não há apreensão de idéias e conceitos adquiridos para a transformação. Há apenas o depósito de conteúdos que são posteriormente cobrados entre avaliações e provas, para logo serem esquecidos. Com isso, a Educação Libertadora, revelada por Paulo Freire, aponta um caminho de questionamentos e de ações carregadas não mais de silêncios, mas de muito diálogo.

Contudo, Paulo Freire começa de fato, a ser conhecido no Brasil em 1964 com seu método de alfabetização para adultos, “Método Paulo Freire”, quando passa a integrar a primeira turma do Conselho Estadual do Estado de Pernambuco, a convite do então Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, assumindo o Programa Nacional de Alfabetização, pela presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular.

No início, muitas confusões cercaram este método, mas aos poucos suas idéias foram sendo entendidas e alguns termos específicos tornaram o método bem conhecido. Algumas expressões revelaram o antagonismo ao autoritarismo da escola tradicional que ora vigorava no país. Fávero e Britto, (2002, p. 894) esclarecem que

em vez de *classe*, falava-se em ‘círculo de cultura’. O *professor* era substituído pelo ‘coordenador de debates’ (‘o educador-educando’) e o *aluno* pelo participante do ‘círculo de cultura’ (o ‘educando-educador’). Eliminavam-se *cartilhas e livros de textos*, substituídos pelo trabalho com a linguagem corrente na localidade e pela discussão das experiências de vida dos participantes dos ‘círculos de cultura’.

Neste método, o professor deixa de ser o centro do ensino e o detentor do saber. O aluno deixa de ser quem apenas recebe e armazena, mas quem atua em seu próprio processo de ensino e aprendizagem, de quem advém o contexto social que se transforma em contexto educativo. O trabalho dos educadores começava pelo conhecimento e entendimento da cultura dos alunos, sua realidade social e condições de vida. Deste meio vinham as palavras geradoras para todo o processo de ensino aos analfabetos. Todo o processo era carregado de muito diálogo entre alunos e alfabetizadores, daí o pilar fundamental da dialogicidade, tão necessário para que se entenda o *Método Paulo Freire*.

Destacando-se a grande contribuição de Paulo Freire: a alfabetização para adultos e contextualizando a educação com a utilização do tema gerador, ele traz para o contexto educativo as vivências próprias de cada educando, respeitando suas individualidades, sejam de habilidades, de oportunidades de vida ou de aprendizado vivo. O tema gerador, “[...] *através de um estudo problematizador da realidade de cada escola, buscava organizar os conteúdos de ensino, rompendo com a fragmentação do trabalho por disciplina e garantindo significação e criticidade ao ensino*” (ALBERTANI, 1998, p. 17-18).

A própria Tendência Progressista Libertadora revela-se os ideais da Educação Libertadora de Paulo Freire. Com grande significatividade, traz o fazer dialógico e a problematização do processo de aprendizagem e de ensino que, inspirada numa concepção humanista moderna de educação, defende uma escola ativa, centrada na iniciativa do aluno, na interação e na troca de conhecimentos, transformando-se numa escola popular, mas, contudo, inclusiva e libertadora.

Ao abordar alguns fundamentos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, destaca-se: o diálogo e a valorização do que o sujeito aprende e de sua cultura, característica essa que constitui pano de fundo da sua própria teoria de educação. A Pedagogia Libertadora é expressa por autores como Gadotti (1991) como a pedagogia comprometida com a transformação social, que é primeiramente a tomada de consciência da situação existencial e, imediatamente, a transformação pessoal e uma práxis social (ação mais reflexão).

Esta tendência, no que diz respeito à sua visão de educação, critica a escola tradicional: fechada, inibidora da criatividade, da descoberta e do interesse do educando. Além do mais, a dificuldade de praticar o diálogo, de estabelecer inter-relações é a grande



crítica atribuída à escola tradicional, devido a sua estrutura: fechada e opressora que leva o educando a ser considerado um ignorante absoluto e sem direitos de escolhas em suas internalizações e aprendizagens.

Toda ação educativa persegue um fim, um sonho, uma utopia que não permite a neutralidade. Isto não significa que o educador imponha sua própria opção, o que implicaria uma atitude autoritária e antidialógica. Educadores e educandos têm direito a ter suas próprias opções, suas próprias visões da realidade, seus 'sonhos'. A questão é descobrir as coerências e as incoerências de nossas opções, e isto faz o ato de educar não um ato nem um processo meramente técnico (transferir conhecimento), mas um exercício de ética democrática que, através do diálogo, nos constrói como pessoas e cidadãos (OSÓRIO, 2003, p. 135).

Essas considerações trazidas pela educação libertadora de Paulo Freire correspondem a uma concepção de relação dialógica e horizontal, partindo sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e de suas experiências de vida, para construir a partir de então, um conhecimento novo, uma cultura vinculada aos seus interesses, e não mais aos de uma elite dominante e dominadora.

O ato de ensinar transfigura-se entre a criticidade ou não, ou seja, entre a liberdade e iniciativa de transformar e a não libertação para atos e ações conscientes; dependendo do que se quer dos alunos. Seres humanos conscientes são capazes de pensarem por sua própria vontade, e não que apenas repetem os mesmos valores já não mais aceitos na sociedade.

De acordo com Paulo Freire (1982), uma postura crítica de quem ensina torna indispensável alguns fundamentos: que o educador assuma seu papel de sujeito de seu ato de ensino; que o ato de estudar possua uma visão frente ao mundo, ao real; que seja dado ao estudante disponibilidade de pôr-se, sempre que possível, inserido ao tema estudado; que haja muito diálogo, uma relação dialógica com os autores estudados; e que, enfim, estudar necessita de humildade e de coerência crítica de quem ensina e de quem aprende, num vai e vem constante.

Para Freire (1982, p. 9), *“estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando”*.

Contudo, Paulo Freire ao idealizar uma Educação Popular salienta que é preciso perceber, com compreensão crítica, o contexto em que vive cada sujeito envolvido no ato pedagógico educativo. Os alunos trazem para dentro da sala de aula, suas situações sócio-culturais e suas distintas características e exigências referentes à educação. Nisso, percebe-se

que Paulo Freire, sempre esteve muito próximo dos reais motivos sociais que a educação pode abarcar; de educação formal à transformação social.

Neste entendimento de novas construções sociais é que se destaca a pedagogia para a libertação, de Paulo Freire. Reveladora do ato político em educar, onde o papel do educador como sendo um problematizador da realidade, transpõe-se entre educador e educando concomitantemente, revela-se a reflexão em busca de novos conceitos, mediatizados pelo social, e carregados de muita criticidade.

O educador brasileiro Paulo Freire, herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para a educação como prática da dominação quanto para a educação como prática da liberdade (GADOTTI, 2002, p.147).

Mesmo que a educação atual apresente muitas exigências em suas atribuições e onde as disparidades sociais são cada vez mais impostas pelo resultado da sociedade que por todos é construída, aponta-se um exemplo de educador: Paulo Freire. Pelo seu legado, Paulo Freire necessita, urgentemente, ser entendido e reavivado na mente de muitos profissionais da educação e por suas excludentes práticas diárias pedagógicas.

Sobretudo, por todo o seu trabalho, toda a sua obra, enfim, por toda a sua vida revelava-se a necessidade de libertação, em especial para os menos favorecidos socialmente. Essa libertação, concebida para todas as formas de opressão social são muito bem enfatizadas nas palavras de Freire (1982, p. 135): *“É através de sua experiência cotidiana, com toda a sua dramaticidade em que ela implica, que eles tomam consciência de sua condição de oprimidos”*. E complementa quando se refere a esta mesma opressão e o seu contexto social: *“Mas, o que a sua tomada de consciência, feita na imersão em sua quotidianeidade, nem sempre lhes dá, é a razão de ser de sua própria condição de explorados”* (FREIRE, 1982, p. 135).

Porém, para que se entenda um pouco mais de quem foi Paulo Freire é necessário que se faça um entendimento político do Brasil na época. A política externa na América Latina refletia-se no país e o “Método Paulo Freire”, representava e ainda representa uma consciência política com muito mais criticidade, com a busca pelo entendimento maior de direitos e deveres de um povo que não se constitui cidadão de fato.

Por isso, para Paulo Freire, a alfabetização precisa transpor as barreiras apenas da aprendizagem de símbolos e códigos da língua escrita e falada de uma cultura, na qual está inserido o aprendente. Já em 1968, em Santiago, Chile, Paulo Freire escreve:

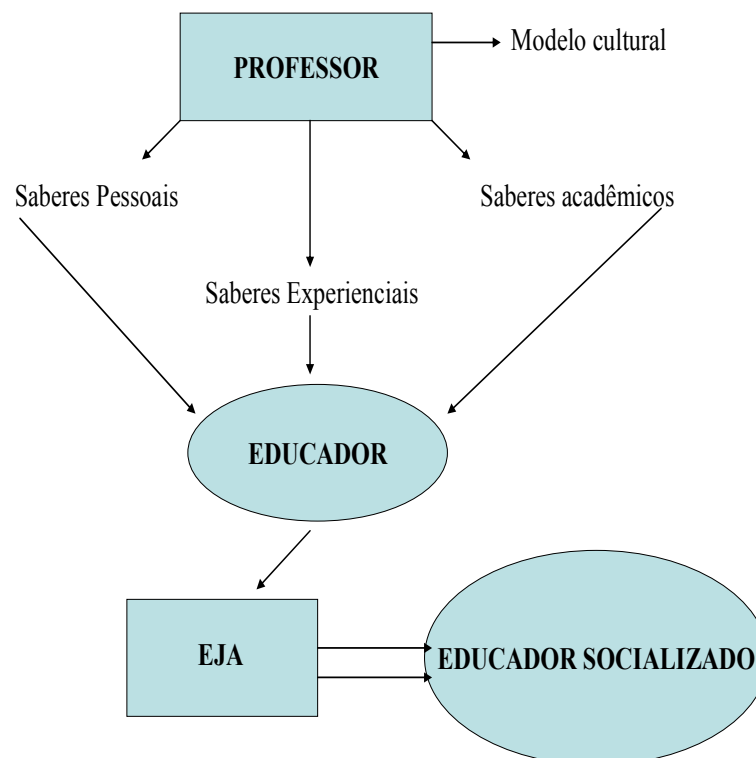
A alfabetização, [...], se reduz ao ato mecânico de ‘depositar’ palavras, sílabas, letras nos alfabetizados. Este ‘depósito’ é suficiente para que os alfabetizados comecem a afirmar-se, uma vez que, tal visão, se empresta à palavra sentido mágico. Escrita e lida a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a *diz*, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia (FREIRE, 1982, p. 13).

O mesmo autor também destaca a questão de cartilhas prontas, onde a simples transposição de conteúdos aos alfabetizados, que sempre se renovam, não surte mais a mesma intencionalidade de resgatar o social em primeira instância de ensino e de aprendizagem. Com este pensar FREIRE (1982, p. 14) enfatizou que

as cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém a uma espécie de ‘pecado original’, enquanto são o instrumento através do qual vão se ‘depositando’ as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizados. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores.

Com esse pensar, Paulo Freire nos aponta uma educação crítica, por onde se faz necessário uma alfabetização contextualizada em primeiro lugar, para que o ensino seja de fato um direito à construção própria e consciente dos saberes de cada pessoa, enquanto cidadão e ser humano em constante desenvolvimento.

**Figura 1 – O Educador Socializado**



Fonte: O autor, 2006.

## 2.4 UM EDUCANDO SOCIAL

O ser humano é essencialmente subjetivo, a criação da sua vivência o leva a entender que cada um dos aspectos que ele elabora e cria tem muito mais um fundo que leva à procura de um significado, muito embora não saiba o que a existência, como um todo, lhe reserva, promove e desafia (MOSQUERA, 1982, p. 98).

Entender a realidade existente na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo atender a diversidade que revela este campo educacional. Uma das grandes questões que envolvem o ensino na EJA, está nas particularidades dos alunos que estão inseridos neste contexto educativo, seja pela distinta realidade sócio-cultural, como pelas diversificadas faixas etárias em que se apresentam os educandos. São eles, adultos que não tiveram seu direito à escolarização atendida em tempos regulares, tanto por motivos econômicos, como culturais e/ou por valores familiares não concebidos em relação às necessidades de ensino e de aprendizagem, mesmo que esse direito primeiro seja assegurado pela Constituição Federal.

E, por tantas vivências pessoais de cada aluno revelam-se trajetórias singulares em cada subjetividade de ser humano que permanece em desenvolvimento por toda uma vida.

Além do mais, o aluno adulto na Educação de Jovens e Adultos e seus processos de ensino e de aprendizagem são peculiares pelas características próprias, sejam elas representadas pelas vivências pessoais, familiares, culturais e/ou educativas, tanto como, pela significação social de suas construções e subjetividades pessoais e intencionalidades educativas de cada um.

Logo, segundo Maslow (s.d., p. 29),

Quanto mais aprendemos sobre as tendências naturais do homem, mais fácil será dizer-lhe como ser bom, como ser feliz, como ser fecundo, como respeitar-se a si próprio, como amar, como preencher as suas mais altas potencialidades. Isso equivale a solução automática de muitos problemas da personalidade do futuro. A coisa a fazer, segundo me parece, é descobrir o que é que realmente somos em nosso âmago, como membros da espécie humana e como indivíduos.

Por isso, para entender quem é o aluno adulto da EJA, é necessário entre outras particularidades, conhecer as características da idade adulta, suas necessidades, intencionalidades de ensino e de aprendizagem, bem como seus interesses pessoais, e perspectivas de vida e suas relações interpessoais. São estes elementos intrínsecos a toda a existencialidade humana. Mosquera (1982, p. 95), afirma que “*o fenômeno da vida adulta se estrutura a partir, especificamente, de um fenômeno vivencial, [...]*”.

Então, para melhor identificar quem são os alunos adultos da EJA, participante do grupo de alunos investigados, e quais são suas particularidades, cabe referendar de acordo com Mosquera (1982), as três fases da vida adulta por ele denominadas: *adulter jovem*, *adulter média* e *adulter velha*. E dentro dessas três divisões e concepções de vida adulta, outras subcategorias se apresentam cronologicamente.

Isto é, conforme a divisão do autor supracitado, a *adulter jovem* se subdivide em fase inicial denominada *adulter jovem inicial*, com idade aproximada entre 20 e 25 anos. Em seguida, a *adulter jovem plena* que compreende relativamente de 25 a 35 anos, e por fim a *adulter jovem final*, abrangendo dos 35 aos 40 anos de idade, ressaltando Mosquera (1982), que todas essas divisões de faixa etária devem acontecer de acordo com o contexto social em que a pessoa estiver inserida. Já na *adulter média* as subdivisões vão da *adulter média inicial* compreendendo a faixa etária dos 40 aos 50 anos, a fase seguinte dos 50 aos 60 nomeada de *adulter média plena*, e a última divisão da idade adulta média refere-se à *adulter média final*, aproximadamente, dos 60 a 65 anos de idade cronológica.

Não obstante, está a subdivisão da *adulter velha*, em *adulter velha inicial*, seguida, da *adulter velha plena* e por último, *adulter velha final*. Com as respectivas idades cronológicas de 65 a 70, depois de 70 a 75 anos e por fim, aproximadamente dos 75 anos cronologicamente estabelecido até a morte.

Mosquera (1982, p. 98) esclarece *“que cada fase tem uma problemática específica, dividida em sub-problemáticas que atingem as pessoas em seus momentos decisivos ante seu próprio projeto vital e suas relações com os outros”*.

Ao ressaltar a não linearidade das divisões da vida adulta, aponta-se a muitas caracterizações, seja pela forma como a maturação e conseqüente desenvolvimento psicológico acontece como pelas responsabilidades e realidades que o social lhe propuser.

No que se refere ao adulto jovem, suas características físicas e personalidades, Mosquera (1987, p. 80), esclarece que há nessa fase da vida

uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais se manifestam, tanto pela impulsividade como pelo emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe fornecem perspectivas.

Na segunda fase da vida adulta, *adulter média*, onde provavelmente o homem tenha alcançado seus objetivos particulares de família constituída, de empregabilidade e de moradia,

outras percepções acerca da vida lhe revelam a temporalidade humana. Assim, no adulto médio, segundo Mosquera (1987, p. 96),

parece existir, predominantemente, uma tendência à extroversão, isto é, uma visualização para o mundo exterior. O adulto médio se sente possuído pelo afã de produção e por interesses objetivos, deseja ser eficaz e ter êxito. Provavelmente para dar mais firmeza e conteúdo à segurança da sua própria pessoa.

Finalmente, ao caracterizar brevemente as fases da vida adulta, aponta-se a terceira fase, a adultez tardia. Neste período existencial, ainda perpassam desejos de realizações que a cultura social acaba por derrubar com gestos de intolerâncias. Fase existencial onde acontecem momentos de transformações muito significativas no que se refere ao exterior de cada pessoa e às suas possibilidades físicas de realização. Conseqüentemente, as suas construções internas vêm à tona em complexidades e entendimentos, refletindo-se em significados particulares de toda uma vida.

Em todas essas representações pessoais percebe-se a configuração do social alicerçando e atribuindo as realizações de cada indivíduo, em inter-relações à intra-relações que se estabeleceram. Neste sentido, Mosquera (1982, p. 96) afirma: *“cremos que entender o adulto é entender o fenômeno abrangente da sociedade que nos rodeia”*.

Todavia, cada etapa da vida adulta, ou em sua subdivisão, revelada em características e processos de crescimento, compreende momentos de crises, de passagens de um estado emocional psicológico para um outro patamar mais acima, no que se refere ao desenvolvimento e amadurecimento pessoal, em busca do topo na auto-realização. Mosquera (1982, p. 98-99), acredita que *“as pessoas não cumprem simplesmente tarefas, elas elaboram terminalmente momentos existenciais que as tornam mais conscientes de si mesmas e dos outros”*.

Nisso, a distinta maturidade pode-se assim dizer, está relacionada a novas experiências, a novas vivências sociais e às novas aprendizagens significativas que cada ser humano apreender continuamente. Assim, a estruturação de nossa personalidade se fundará por todas as situações de amadurecimento que forem oportunizadas e experienciadas.

Dar liberdade para que a pessoa experimente suas próprias decisões é oportunizar um crescimento autônomo e maduro. É também, querer que a pessoa construa seu desenvolvimento pessoal assumindo as decisões e conseqüências que lhe couber.

Maslow (s.d., p. 33) estabelece que *“não permitir as pessoas que experiem seu sofrimento e protegê-las da dor poderá resultar numa espécie de superproteção que, por seu*

*turno, implica uma certa falta de respeito pela integridade, a natureza intrínseca e o desenvolvimento futuro do indivíduo”.*

Nesse sentido, de crescimento em busca da própria realização, não estão apenas abordados os poderes econômicos adquiridos na vida adulta, mas conforme Mosquera (1982, p. 100), o fundamental é *“a pessoa dá conta da importância que ela tem como ser humano”*.

A própria educação institucional pode revelar verdadeiro sentido a existencialidade, através de interações efetivas que representem significados oportunos e concretos à vida pessoal. E a EJA pelas ímpares relações interpessoais que esse meio educativo social pode propor, encontra-se num ponto estratégico de conflito necessário ao crescimento pessoal, e se possível amadurecimento psicológico. Mas, esta representação social de inter-relações só poderá acontecer se as práticas pedagógicas forem adequadas no auxílio aos alunos adultos a um processo de desenvolvimento humano sadio.

Revela-se também, que quando os alunos, no ensino, assumem a responsabilidade de seu próprio aprendizado, eles compreendem uma aprendizagem significativa, essa se torna conquista expressiva e singular; eles realmente serão capazes de atuar em seu próprio interesse. Mosquera e Stobäus (1984, p. 7) declaram que, *“a Educação sempre está presente, de uma maneira ou de outra, no sentido de melhoria da vida dos homens, dar-lhes significado e propiciar, ao mesmo momento, o mais adequado desenvolvimento das suas sociedades, culturas e personalidades”*.

Num processo educativo e autônomo, os maiores beneficiários são os educandos, que percebem o direito ao ensino e os resultados que o desenvolvimento cognitivo lhes proporciona, ou melhor, compreendem o que realmente são capazes de realizar e conquistar. Esse importante processo construtivo também favorece a construção ou reconstrução da auto-imagem e auto-estima. Pois, só a consciência própria aponta para o desejo e a descoberta da possibilidade de uma vida mais digna e saudável.

Mosquera e Stobäus (1984, p. 9), asseguram que, *“na medida em que as pessoas têm melhor nível de saúde tanto física como psíquica e social, parece-nos que as sociedades tendem a ser mais justas, equilibradas e coerentes”*.

Portanto, compreender as interações que perpassam o fenômeno da vida em cada ser humano é, pois, entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem com singularidades. É atentar a distinguir as inter-relações sociais estabelecidas no meio educativo. É conceber que estar aprendendo é estar vivo, é ter vida, é não envelhecer em sua interioridade. É distinguir-se no social com responsabilidades de mudanças, com direitos e deveres de partilhar suas conquistas.

Menciona-se que os alunos adultos possuem paulatinamente mais profundidade nas situações vivenciadas de acordo com suas experiências de vida, ou seja, pela própria bagagem de conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, portanto estas situações particulares devem servir de base para as novas construções pessoais que o ensino da EJA apontar. Entender o adulto em seu desenvolvimento e peculiaridades, decisões, características e necessidades de aprendizado, representa estar atento as suas situações sociais, as quais lhe são realmente valiosas. Sendo assim, torna-se impossível deixar de lado todo o aprendizado anterior.

Pinto (2005, p. 35), destaca que

A educação como acontecimento humano é histórica não somente por que cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento da sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

Portanto, é impossível imaginar que as experiências pessoais dos alunos na Educação de Jovens e Adultos possam representar obstáculos para um verdadeiro aprendizado. O ensino na EJA, ou em qualquer outra modalidade de ensino, precisa libertar o aluno, e não aprisioná-lo em conceitos teóricos fragmentados, resultados legítimos de pensamentos ideológicos dominantes e de práticas tradicionais de educação.

A verdadeira educação deve, sim, proporcionar a construção de valores, não apenas de poucas habilidades com fins pré-determinados ao trabalho. Contudo, se a educação não tratar com os alunos a significação de valores na vida e da vida de cada um, não irá representar uma aprendizagem determinante de novos e possíveis instrumentos para uma diferenciada vida social.

Para tanto, respeitar as individualidades de cada educando é ponto de partida em qualquer contexto educativo. Se o espaço efetivo de aprendizado é a escola enquanto instituição formal, cabe ao educador, aí inserido, uma constante busca de saberes que possam acompanhar as diferentes particularidades que a sociedade representa em cada pessoa que buscar a construção de seus saberes.

Entendido como ser humano, o educando adulto é capaz de conquistar aprendizagens que lhe proporcionaram desenvolvimentos pessoais. Essas aprendizagens e descobertas o ensino pode ajudar a conduzir, visando à realização da autocrítica e às transformações que, posteriormente, resultarão em mudanças permanentes no próprio eu e, então, consequentemente, em seu entorno social.



Vega, Bueno e Buz (2004, p. 389) advertem que “*nossa capacidade para lidar e para interagir adequadamente com o ambiente vai depender, em grande medida, de nossa habilidade para responder, de maneira apropriada, à informação que chega até os nossos sentidos*”.

Estas respostas às incertezas do dia a dia acabam por revelar o desenvolvimento humano e o crescimento pessoal que transforma a vida de cada um. E isso, deve representar o desejo maior do ensino na EJA, constituir-se das mais significativas construções, calcadas de intenções pessoais ao amadurecimento do educando. Pois se sabe, que embora o aluno da EJA precisa transformar sua realidade social, ele necessita antes, iniciar com a sua transformação, em sua própria experiência de vida.

Delors (2003) nomeia este conceito do aprender próprio de *aprender a ser*. Um pilar que é proposto como o princípio fundamental da educação, em seu Relatório para a Unesco. Nas palavras do mesmo autor (2003, p. 99)

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa [...]. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Realmente este é um ponto crucial em todo o processo educativo, que se revela como sendo um caminho que acontece durante toda a vida da pessoa humana, correspondendo ao tempo de seu desenvolvimento integral.

É preciso, pois, perceber a vida qualitativamente, dar valor às experiências da vida humana, perceber o homem como agente de sua existencialidade, num processo biológico de desenvolvimento ao longo da vida, aceitar a subjetividades que está em cada pessoa. Isto é, fazer da vida humana uma realidade em ideais positivos, com perspectivas de futuro a alcançar.

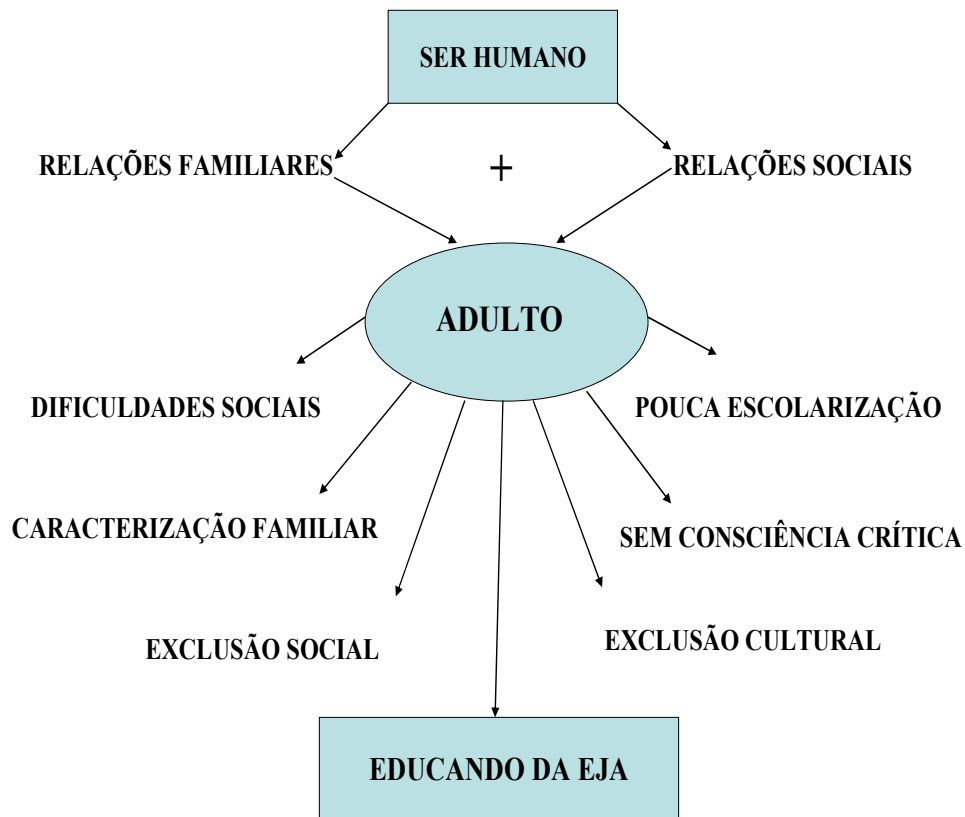
É preciso acreditar, de acordo com Mosquera (1982, p. 98), que:

O ser humano não é alguém pragmático nem delimitativo, embora suas finalidades objetivas o levem a concepções terminalísticas de si mesmo e do mundo. O ser humano é essencialmente subjetivo, a criação da sua vivência o leva a entender que cada um dos aspectos que ele elabora e cria tem muito mais um fundo que leva à procura de significado, muito embora não saiba o que a existência, como um todo, lhe reserva, promove e desafia.

Para que seja possível toda essa valorização humana, é necessário no que diz respeito à educação em geral, e ao educador que estiver à frente dos alunos, em seu papel de mediador

do conhecimento, acreditar que é possível uma vida mais saudável a qualquer tempo da vida humana.

**Figura 2 – O Educando Social**



*Fonte:* O autor, 2006.

## 2.5 UM AUTO-CONCEITO: AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA EM EDUCAÇÃO

[...] a pessoa está aberta à esperança, dispõe de um grau de liberdade maior, tem possibilidade de modificar sua trajetória biográfica e é capaz de aperfeiçoar-se a si mesma (POLAINO-LORENTE, 2004, p. 189).

Já há mais de uma década, os estudos sobre Auto-Imagem (AI) e Auto-Estima (AE), vêm se estabelecendo com um significado social muito importante, tanto pela relação que eles

possuem com os conflitos sociais, como pela representação que podem estabelecer com o fracasso escolar inserido no processo de ensino e de aprendizagem.

Por isso, estudar a auto-estima pode representar um melhor entendimento da relação de desenvolvimento pessoal com o ensino e com a aprendizagem, e compreender a representação cultural da escola para cada ser humano. Segundo Mruk (1998, p.14), conceituar a AE *“nos permite investigar várias dimensões do ser humano”*. Dimensões do biológico, psicológico e social, imprescindíveis de serem conhecidas para que também o ser humano, ao ser entendido, possa revelar sua totalidade.

O mesmo autor Mruk (1998, p. 14), complementa exemplificando que *“compreender coisas em relação à auto-estima é uma das poucas vias que temos para nos referirmos a complexa interseção entre a personalidade, o entorno social, o desenvolvimento pessoal, as eleições individuais e a mesma conduta”*. Entre essas relações pode-se afirmar a correlação direta com a AI em conformidade à elaboração interna de um Auto-Conceito (AC).

Além disso, entender alguns conceitos acerca de AI e de AE pode ser o ponto de partida para o entendimento do próprio 'eu', suas percepções, qualidades e necessidades. Entre algumas definições, destaca-se o conceito de Polaino-Lorente (2003, p. 18) que diz que *“a auto-estima não é outra coisa que a estimação de si mesmo, [...]”* (tradução do autor). Por esse conceito o mesmo autor alerta, que toda a pessoa tem muitas qualidades que lhe permitem estimar-se. Porém, é necessário que haja um determinado conhecimento destas características para que seja real esta auto-estima.

Outra definição de AE se refere às necessidades básicas de cada ser humano distinguidas por Maslow (apud POLAINO-LORENTE, 2003, p. 24), ou seja, AE *“é a necessidade do ego que exige ser satisfeita, ainda que depois de outras necessidades básicas [...]”* (tradução do autor). Para ele, Maslow, entendida como a quarta necessidade na hierarquia humana, o desejo de ser reconhecido.

Já Mruk (1998) chama a atenção para os vários tipos de definições de AE, que correspondem a várias interpretações. Para que o entendimento acerca da AE desenvolva-se com mais clareza é necessário um estudo mais aprofundado, de acordo com as dimensões de cada ser humano em suas auto-avaliações e afeto. Esse mesmo autor apresenta quatro formas de definir a AE, nas palavras de Mruk (1998, p. 19-20) estas definições.

A mais básica é o enfoque atitudinal. [...], se baseia na idéia de que o self pode ser tratado como um objeto de atenção, [...]. De modo que temos reações cognitivas, emocionais e de condutas em direção a outros objetos, também podemos tê-las para nós mesmos. O segundo tipo desenvolvido pelos cientistas sociais também compreende a auto-estima em termos de atitude, porém de um modo mais sofisticado. Esta define a auto-estima como a relação entre diferentes mostras de atitude. A diferença entre as atitudes a frente dos sonhos e dos êxitos, ou a diferença entre a self real e ideal, [...]. A terceira forma de definir se centra nas respostas psicológicas que a pessoas sustenta de seu self. [...] resposta de natureza afetiva ou baseada no sentimento, dito, positivo versus negativo ou aceitação versus não-aceitação. Por último, [...] a auto-estima se pode ver como um componente da personalidade. [...], normalmente vinculada a motivação e/ou auto-regulação. (tradução do autor)

Contudo, a abordagem desses conceitos de acordo com cada autor, revela o quanto é necessário um conhecimento mais aprofundado e definido em proporção das dimensionalidades do ser humano e suas relações. Por isso, pressupõe-se, neste estudo a sociabilidade de cada indivíduo e suas percepções, abordadas aqui, com as necessidades de cada um em seu percurso de desenvolvimento por toda a vida humana.

Portanto, parte-se do entendimento que a construção de um AC, representa as ações sociais que se edificaram em construções internalizadas de AI e AE. Essas construções de AI e AE à Auto-Conceito, por serem tão individualizadas revelam as diferenças de cada ser humano. Ou seja, as vivências sociais determinam a construção do *ser humano* em cada pessoa. Com isso, a auto-imagem e auto-estima podem não representar o ser real, e, sim, o que é percebido do social em cada um e por cada um individualmente.

Compreende-se também, que as construções dos próprios conceitos, dos conceitos que internalizamos da cultura, perpassam muito além das primeiras relações familiares. Nestas primeiras interações apenas se iniciarão o estabelecimento da real percepção acerca de si mesmo, de acordo com o nível de relações que aí configurar. Mais especificamente esclarecido, um AC no ser humano será construído pelas relações interpessoais e intrapessoais, advindas do contexto social em direção à própria conceitualização. Mosquera (1975, p. 66) destaca que “*o relacionamento com as outras pessoas estabelece o roteiro cinematográfico da nossa personalidade*”. Nisso, o sentimento acerca do próprio eu, irá se referir às vivências pessoais, estando intrínseco o desenvolvimento cognitivo e a representação social do humano em nós.

Por tudo isso, Mruk (1998) afirma que o fenômeno da AE é muito mais complexo do que se imagina. E nesta complexidade de relações e construções está o desenvolvimento da personalidade, percorrendo, também o auto-conhecimento; num caminho que perpassa o social, pela própria experiência de trocas de sentimentos, de considerações pelo outro

enquanto ser humano em constante desenvolvimento e além do mais, pelo processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido de amplitude e processo de construções pessoais e desenvolvimento, procura-se especificar o caminho de edificação da própria imagem corporal. Essa, durante o desenvolvimento integral do ser humano, aponta ao próprio desenvolvimento corporal e motor, por onde a pessoa precisa internalizar determinadas construções, as quais constituirão a partir de experiências sociais, suas imagens corporais. Neste sentido, Mosquera (1987, p. 52) salienta que *“o desenvolvimento da auto-imagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social”*.

Nisso, as construções corporais, que advêm de relações sociais, irão conferir experiências mentais e poderão apontar o início de cada movimento, bem como nossas habilidades e capacidades cinestésicas.

Este processo de aprendizagem do modelo corporal revela-se, pois, em sinestésias. Ou seja, em sensações corporais e estímulos produzidos por uma parte do corpo e percebidos por outra, quando nos referimos às construções cerebrais de nosso modelo corporal. Contudo, essas sensações e percepções, serão internalizadas e revelar-se-ão através da AI em cada ser humano.

Sobretudo, da imagem corporal revela-se o próprio conhecimento corporal e suas atuações. Na base fisiológica da imagem corporal encontra-se a representação de nosso próprio corpo. Em cada movimento que realizamos há uma intenção cerebral anterior, reflexo de nossas construções cerebrais acerca de fluxos necessários em cada segmento corporal. Mas, de acordo com Schilder (1999, p. 54), *“quando queremos mover o braço, pegar um objeto ou acender um fósforo, não há dúvida de que muito pouco das ações e inervações necessárias se encontram em nossa mente”*. Por isso, a imagem que possuímos de nosso corpo distingue-se em ações e movimentos.

Não é possível separar emoções e percepções, aponta Schilder (1999), pois são processos que se iniciam a partir de nosso próprio corpo, de nossa imagem corporal e se expandem em relação ao corpo dos outros, por isso são sociais. Primeiro em nossas sensações intrapessoais, estendendo-se às interpessoais.

Luria (1981) afirma que o primeiro passo para o entendimento realmente científico sobre uma a análise do movimento e suas ações corporais, foi apresentado por Vygotsky (1956; 1960), quando da conceitualização:

[...] à origem do movimento e da ação voluntária reside, não dentro do organismo, nem na influência direta da experiência pregressa, mas sim da história social do homem: naquela atividade de trabalho em sociedade que marca a origem da história humana e naquela comunicação entre a criança e o adulto que foi a base do movimento voluntário e da ação propositada da ontogênese (LURIA, 1981, p. 214).

Por isso, somos um corpo que reflete nossa própria imagem, e da nossa imagem corporal revela-se o nosso próprio conhecimento corporal e suas ações.

Além disso, as experiências corporais que se efetivarem na infância representarão uma única e pessoal imagem corporal. Distintas construções corporais, a partir de diferentes exercícios práticos motores, refletirão em uma auto-imagem também, distinta. Desde cedo, na infância, existe a necessidade de diferentes experimentações com os segmentos corporais para compor nossa real auto-imagem.

Para Schilder (1999, p. 55), “[...] o conhecimento de alguém sobre seu corpo é uma necessidade absoluta. Deve sempre haver o conhecimento de que estou agindo com o meu corpo, que tenho que começar o movimento com o meu corpo, que tenho que usar determinada parte do meu corpo”.

Por isso, parece ser de fundamental importância uma construção significativa, sobretudo real de nossa AI, onde o grau de cultura determinará o conhecimento do próprio corpo. Schilder (1999, p. 40), revela que: “a imagem corporal é um fenômeno social” na medida em que a imagem de cada indivíduo está ligada à imagem dos outros indivíduos. Ou seja, nos vemos como imagem refletida dos outros seres humanos, com os quais nos relacionamos.

E, Schilder (1999, p. 241) complementa: “Um corpo é sempre o corpo de uma personalidade, e a personalidade possui emoções, sentimentos, tendências, motivos e pensamentos”. Nisso vê-se que, no desenvolvimento de nossa personalidade, todas as experiências sociais e culturais, de modo extrínseco, convertem-se em modelos que nos fazem constituir intrinsecamente.

Estas idéias são corroboradas por Mosquera (1979, p. 35), quando diz que “a aparência humana sofre os reveses da evolução e mutação que é tópica das espécies vivas, alternando-se, conseqüentemente, toda a estrutura da imagem do seu humano que afeta à dinâmica do conhecimento de si, valores, atitudes e possibilidades”.

Nesta mesma ordem de desenvolvimento integral, Mosquera (1976, p. 30) afirma que: “A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade que pode ser cada vez mais apurada na medida em que desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais”.

Logo, pode-se supor que a falta de conhecimento, também, está intimamente ligada a um AC negativo. Pois, entende-se que o aprendizado pode proporcionar a busca de uma melhor qualidade de vida, de uma vida mais digna, mais saudável e a um melhor entendimento de ser humano, em sua essência pessoal e dinamicidade vital, ou seja, contribuir ao conhecimento pessoal. Para Mosquera (1975) é pela educação que temos a possibilidade de auxiliar outros seres humanos a melhorarem comportamentos, sempre que houver a necessidade de estabelecerem novos ou renovados níveis de nossas potencialidades, ou a satisfação de nossas necessidades. Por apresentarem novas e diferentes alternativas para uma vida melhor em todos os sentidos de vivências sociais e culturais, a educação formal, afirma-se, pode contribuir a um caminho de realizações.

Ratifica-se então, que a educação poderá propiciar estas transformações pessoais desejáveis e, ou indispensáveis, para uma vida mais rica em saúde física, psicológica e afetiva; em busca desta saúde integral está a auto-realização que cada ser humano deve buscar ao satisfazer suas necessidades básicas.

Apontam-se pelas necessidades básicas do ser humano, recomendado por Mosquera (1985a), a teoria de Maslow e sua concepção de motivação humana. Maslow, criador da Psicologia Humanista Existencial, *“conclui após estudos, que a neurose e o desajustamento psicológico são doenças de carência ou doenças de deficiência, isto é, a neurose, em sua essência, é causada pela privação de certas satisfações que chamou de necessidades básicas”* (apud MOSQUERA, 1985a, p. 145).

Caracterizando mais essas necessidades anteriormente apontadas, Mosquera (1985a), enumera conseqüentemente, numa hierarquia progressiva, como: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de amor, necessidades de estima e necessidades de auto-realização. Forma-se, pois uma Hierarquia com base nas necessidades fisiológicas de ar, água, alimento, repouso, refúgio e sexo. São as primeiras necessidades humanas a serem supridas.

Logo acima, em segundo plano está a necessidade de segurança. Esta Mosquera (1985a, p. 146) indica que *“se percebem mais nas crianças porque o adulto foi ensinado a inibir a reação a perigos”*. Porém, algumas dessas necessidades podem ser mais evidenciadas nos adultos quando a falta de conhecimento é atribuída a confusões e esclarecimentos acerca de religiões praticadas.

Num terceiro degrau da Hierarquia de Maslow aparecem as necessidades de amor. São as necessidades próprias dos grupos sociais, que buscam as trocas de relações afetivas entre si procurando conquistar seu espaço social. Percebe-se que estas necessidades tornam-se

evidentes em pequenos grupos sócio-culturais e acabam por constituir os mesmos grupos de ações e inter-relações. Também Mosquera (1985a, p.147), menciona que

Maslow chama a atenção que o amor aqui não é sinônimo de sexo e utiliza a definição de Rogers de que o amor significa ser plenamente compreendido e profundamente por alguém. Parece que a falta de amor impede o crescimento do homem. A relação de amor entre duas pessoas inclui a mútua confiança.

No plano acima das necessidades de amor, estão as necessidades de estima, e dentro destas está a AE e o respeito por parte dos outros. Ou seja, a necessidade de sentir-se estimado e respeitado pelos outros. A falta de supressão dessas necessidades pode acarretar incapacidades de se auto estimar, levando aos sentimentos de impotência, inferioridade, entre outros. Maslow instrui que *“a satisfação da necessidade de auto-estima conduz a sentimentos de auto-confiança, valor, força, capacidade e utilidade. Sua frustração traz sentimentos de inferioridade, fraqueza e desamparo”* (apud MOSQUERA, 1985a, p. 147).

Numa seqüência apresentada, estão no último degrau da Hierarquia de Maslow, as necessidades de auto-realização. Adverte-se aqui, que o ser humano acaba por revelar essas necessidades, somente após ter satisfeitas as anteriores em valores e importância assim construídos socialmente. Isso pode acontecer durante toda uma vida, seja em qualquer nível de realização e desenvolvimento pessoal que a pessoa se encontrar.

Contudo, as necessidades e intencionalidades que o ser humano compreende e busca após as anteriores conquistas baseiam-se valores do ser, no *“desejo de a pessoa tornar-se sempre mais do que é, de vir a ser tudo o que pode ser”* (MASLOW apud MOSQUERA, 1985a, p. 166).

Por tudo isso trazido por Mosquera, de acordo com Maslow, percebe-se que revelar vivências distintas e reais de verdadeiras relações interpessoais sociais parece contribuir à efetivação de uma positiva AI e AE. Será pelas experiências e troca de sentimentos, de consideração pelo outro que se efetivará um constante desenvolvimento ideal de ser humano. Mosquera (1987, p. 53) pressupõe que *“a importância da Auto-imagem e da Auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”*.

Estas seqüências de necessidades apontadas acima, de acordo com Maslow, podem não ter uma ordem permanente. Seguidamente as representações sociais e suas alterações conseqüentes podem provocar mudanças significativas em cada ser humano, dependendo



assim do grau de resiliência, ou seja, da capacidade que cada pessoa possui para ultrapassar as adversidades do dia-a-dia, de maneira autônoma e estável.

Todavia, numa concepção idiossincrática de AI e AE é importante conceber as construções do AC pelas necessidades de desenvolvimento pessoal, porém deve ser ressaltado que o caminho efetivo e eficaz destas constituições não deve ser entendido pelos extremos da auto-ajuda, um sentimento de pena, de lástima acerca do outro, que só causa insegurança e intranqüilidade. Isto não se refere à verdadeira estima que auxilie no crescimento pessoal do outro ser humano.

Pode também o nível de ansiedade alterar a construção deste AC. Pois, sendo a ansiedade propulsora do desenvolvimento pela busca de algo mais, impulsiona o ser humano a agir ativamente em suas construções de aprendizagens, afetando as funções neuronais, em escala direta com os hormônios em cada organismo. A ansiedade atua nas dimensões cognitivas, sociais e biológicas. Por conseguinte, em situações de aprendizagem, de necessidade constante de ajuda para realizar qualquer tarefa e por último, em doenças que afetam a saúde do próprio corpo em geral. De modo que, um bom nível de ansiedade atua em reações saudáveis, pelas expectativas e escolhas de cada um. Nisso, também se torna importante uma identificação a buscar e a seguir, seja ela familiar, educativa ou social, que contribua à construção de AC em busca de um projeto de vida possível.

Sabendo-se, porém, que todo o comportamento impulsiona e transforma o ser humano, e este possui aspectos positivos e negativos o tempo todo é necessário um auto-controle, capaz de regular suas atitudes e comportamentos perante todo o social. Para isso se efetivar, a afirmação de um AC positivo deve regular o tempo todo, em todas as ações. Sendo que este AC não provém das outras pessoas e sim da AI e AE que pelo sujeito for gerada.

Por fim, ressaltando as idéias anteriormente apresentadas de inter-relações entre AI e AE e a saúde como um todo no ser humano, percebe-se que os vínculos entre AE e condutas psicológicas correspondem a ações com mesmas probabilidades de resposta (MRUK, 1998). Ou seja, de acordo com o nível de AI e AE que se apresentarem, há um reflexo na própria saúde da pessoa física em questão, podendo ainda, apontar diretamente a situações positivas ou negativas da saúde psicológica do ser humano. Salienta Mruk (1998), que é preciso muitas observações e detalhamento e um estudo cuidadoso para revelar a auto-estima, em sua definição ou a qual nível se encontra.

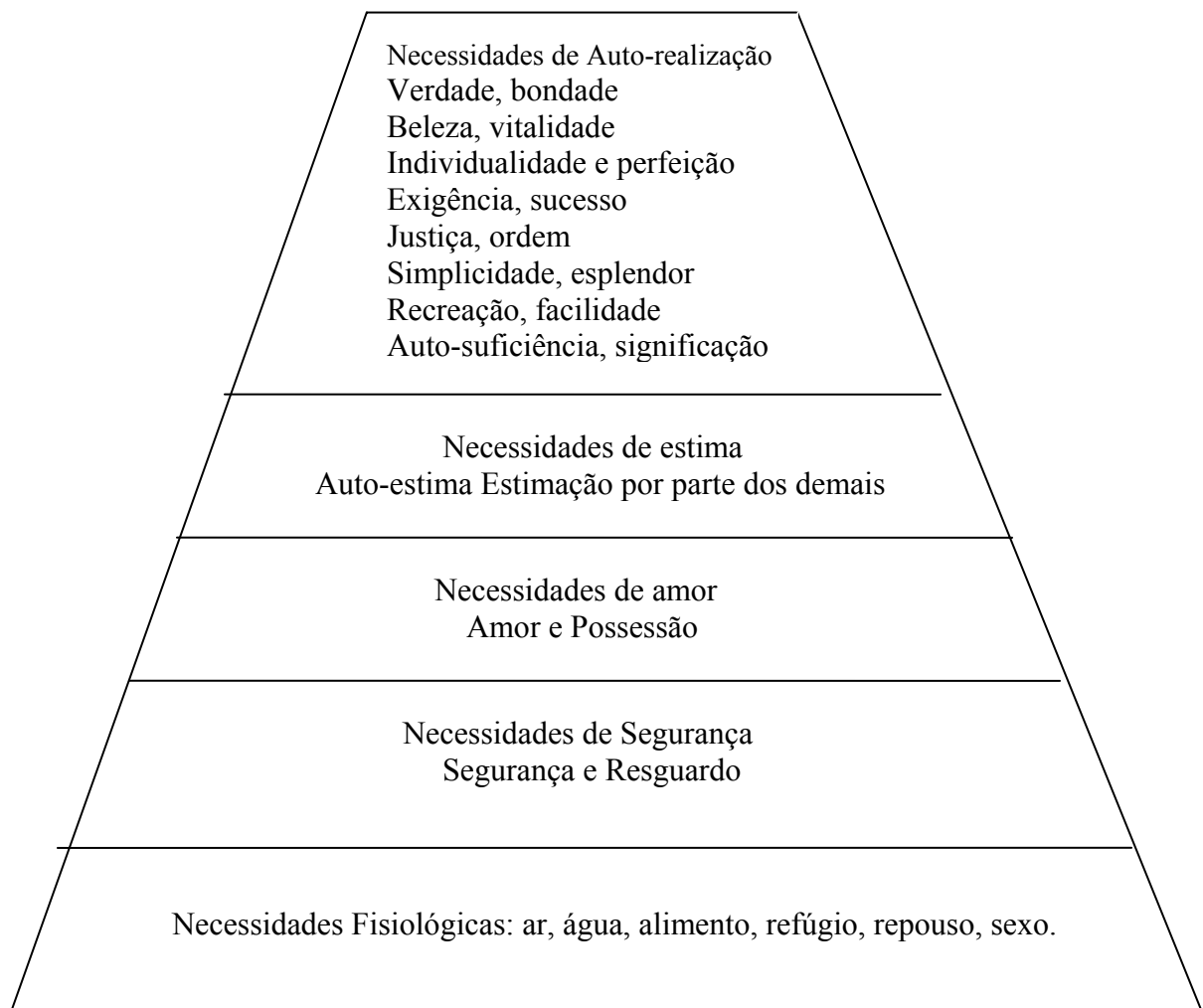
Nisso tudo, parece notório o quão importante é um alto nível de AI e AE, mas no que esses níveis podem nos ajudar? O que representa esse AC para cada um de nós? E como compor um processo de ensino e aprendizagem, um processo eminentemente social, um

elevado nível de AI e AE? São muitos questionamentos que revelam a necessidade de um entendimento específico de AI e AE a AC.

Neste amplo aspecto de construções pessoais em desenvolvimento humano, estão AI e AE co-relacionadas. Onde uma revela a outra em identificações e percepções, mas, acima de tudo, por suas internalizações. A AI acaba por configurar e representar o que está estabelecido na AE. E, a AE em mesmo sentido é internalizada pelo que a AI percebe e constrói em ações sociais.

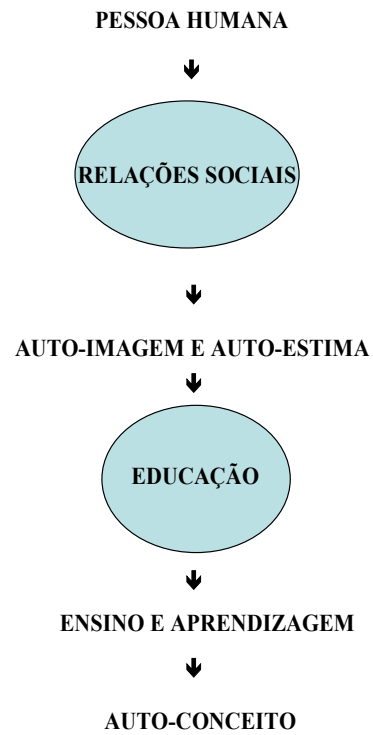
Abaixo se apresenta o quadro hierárquico do ideário de Maslow com relação as necessidade humanas.

**Quadro 4 – Hierarquia das Necessidades Humanas**



Finalizando o item 2.5 do segundo capítulo apresenta-se a figura abaixo:

**Figura 3 – Auto-Conceito**



*Fonte:* O autor, 2006.

### 3 INVESTIGAÇÃO

#### Palavras prévias

O capítulo 3 deste trabalho de pesquisa e os itens nele contidos apresentam a metodologia utilizada durante toda a investigação. O método de pesquisa quali-quantitativo eleito para esta investigação, numa abordagem sócio-antropológica de investigação. A constituição do problema de pesquisa, como ponto de partida para todo o trabalho. A área temática abordada, como referência teórica de todo o estudo dissertativo. As questões que nortearam todo o caminho a seguir durante a investigação. Os sujeitos envolvidos na pesquisa, e eleitos para este estudo de caso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados, os procedimentos percorridos pelo pesquisador e o processo metodológico, bem como, o tipo de análise realizada e fundamentada, a partir dos dados recolhidos, foram indispensáveis no apontar de novos referenciais para a educação. Enfim, todo o caminho do pesquisador durante construção do meta-texto e, por conseguinte, desta Dissertação.

Percebe-se que todo este método utilizado dentro do paradigma naturalista, vem a contribuir para a validade do trabalho e, que ao final, confere toda a construtividade do projeto inicial de estudo.

#### Nos caminhos da pesquisa

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1982, p. 17).

Ao propor este trabalho de pesquisa qualitativa-quantitativa configura-se, dentro do paradigma naturalista, uma abordagem sócio-antropológica de investigação acerca da realidade elegida. Para tanto, objetiva-se contemplar o fenômeno como um todo, desprovido de estatísticas e dentro do próprio ambiente natural. Trabalha-se segundo Minayo (1998, p. 22), “[...] com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Portanto, ao assumir uma pesquisa de forma construtiva, delinea-se, à luz do referencial teórico, flexibilidade, ao contrapor teoria e prática. E, à medida que o estudo se

apresentar, a participação do pesquisador apontará para descobertas, descrições, compreensões e interpretações individuais, emergindo para uma retroalimentação e reformulação constante dos aspectos e dimensões do objeto de pesquisa.

Um importante trabalho de pesquisa deve resultar na confirmação de novos paradigmas, na solução de problemas, na contextualização flexível entre teoria e prática, bem como, no aprofundamento de idéias e reflexões que depois serão transcritas para um bom entendimento e um novo avanço científico.

A utilização da pesquisa qualitativa em educação mesmo que considerada um pouco recente, assegura como objeto de estudo todo o entorno escolar, onde este se apresenta de muitas formas, em diversos contextos. E, ainda que o reconhecimento deste tipo de pesquisa no campo educacional remonte ao final dos anos sessenta, ela possui uma vasta tradição.

Revelando de forma mais específica a pesquisa qualitativa, apresentam-se cinco características que a constituem e as quais são muito bem ressaltadas nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51):

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Contudo, ao partir do paradigma naturalista e também apontar a uma metodologia quantitativa, justifica-se pela utilização de um instrumento que possui em cerne a quantificação dos dados coletados. Os quais serviram, neste caso específico, para complemento dos dados da investigação e triangulação com os outros instrumentos específicos da pesquisa qualitativa. Mesmo porque, esses últimos correspondem à maioria dos instrumentos utilizados para este estudo e relatório final da pesquisa.

Santos Filho (1997, p. 51) salienta que estes métodos (quantitativos) “[...] não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem nas contradições epistemológicas”. O autor (p. 52) defende a unicidade dos dois paradigmas, ressaltando que, na prática de pesquisa, é possível “[...] superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais [...] valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unicidade dos contrários e triangulação”.

Além de conceber essas especificidades apontadas anteriormente ao propor o paradigma naturalista, objetiva-se também, evoluir no tema trabalhado à medida que o caminho de investigação for sendo traçado. Conforme Stake (1998, p. 29), “*em um projeto de investigação qualitativa, os temas aparecem, crescem e morrem*”.

Neste referencial de pesquisa, guiado para solucionar os questionamentos e as necessidades iniciais de informação, aponta-se para um específico estudo investigativo. De acordo com Castro (1994, p. 61), seria um estudo de caso;

pois, ele apresenta as condições de conter as descrições densas [...] um retrato da situação estudada [...]. Oferece também a possibilidade de apresentar as múltiplas concepções que emergem do estudo realizado. O estudo de caso é considerado a forma ideal de relatório de pesquisa para o paradigma naturalista.

Nesta escolha metodológica de buscar soluções de problemas acerca da investigação, delimitar-se-á a amostra dentro de um único contexto escolar, onde se revela uma descrição profunda da cultura. Buscam-se assim, significados compartilhados à medida que o estudo desvela seu entorno. Pois, o pesquisador através de um contato íntimo com o objeto de pesquisa amplia seus conhecimentos em busca de assegurar novos caminhos e novos paradigmas, em cada campo específico das ciências.

Nesse aspecto de novos conceitos adquiridos pela metodologia do estudo de caso André (1984, p. 51-52), salienta que “*o conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio, singular*”.

Contudo, ao indicar um estudo de caso, declara-se conforme a mesma autora, André (1984, p.52), que:

[...] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coletas de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia de estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Revelam-se também em um estudo de caso, como bem salientado por Stake (1998, p. 15-16), a especificidade e a redução necessários para compor o próprio estudo. Nas palavras de Stake:

um caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento. [...] Não nos interessa porque com seu estudo aprendemos sobre outros casos ou sobre algum problema geral, senão porque necessitamos aprender sobre esse caso particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar o nosso trabalho estudo intrínseco de casos. (tradução do autor)

Esta proposta de estudo propõe constituir-se de uma análise e descrição profunda do contexto pedagógico entre teorias e práticas educativas dentro da educação de jovens e adultos. Destacar-se-á o processo de formação da auto-imagem e auto-estima dos sujeitos envolvidos, com vistas às particularidades de cada um e na faixa etária que se apresentarem nesta modalidade de ensino e, também, da totalidade que se eleger para pesquisa.

Neste sentido de selecionar os indivíduos pesquisados salienta Stake (1998, p. 20), *“o foco real dos estudos de casos é a particularização, não a generalização”*.

Primeiramente, revela-se o delineamento do problema de pesquisa e das questões norteadoras que apontarão os caminhos durante a construção do estudo. Para Minayo, (1998, p. 18), *“toda a investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”*.

Após, a revisão bibliográfica dos autores referendados apontaram-se os caminhos de teorias, pelas quais se baseou o estudo empírico da pesquisa. Porém, esses referenciais continuaram a fazer parte de todo o processo da investigação qualitativa. E, neste percurso, a coleta de dados passou a ser ponto crucial entre teorias e práticas referendadas.

A seguir, a análise do material coletado se iniciou pela unitarização das entrevistas dos alunos e professoras da escola eleita para a pesquisa, visando à apropriação das idéias emergentes nos conteúdos dos dados coletados, para analisar o conteúdo dos dados recolhidos, o que permite, de acordo com Bardin (2004), clarificar e elencar as mensagens das comunicações.

A seguir, assegurou-se a análise horizontal para a categorização dos dados levantados. Seguindo, contudo, com o contraponto aos referenciais teóricos construídos que proporcionaram a construção do relatório de pesquisa. Segundo Minayo (1998, p. 26), *“o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”*.

### 3.1 CONSTITUINDO UM PROBLEMA

Num processo de educação ao longo de toda a vida, a educação deve respeitar as características de cada ser humano em seu processo de aprendizagem e de ensino. A própria Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência realizada na Cidade de Jomtein, Tailândia, em 1990, a qual resultou em compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos para uma vida digna), conclui acerca da realidade educativa para cada indivíduo, difundindo a idéia de que a educação deveria atender as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Mesmo com a clareza dessa intenção, ainda são muitas as deficiências que se salientam no ensino em nosso País, no que se refere às políticas educacionais efetivas. Salienta-se a inclusão da Educação Infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) nº. 9394/96 na educação básica, o que representa um avanço de entendimento às necessidades primeiras do ser humano, de cuidados e atenção.

Todavia, especificamente a Educação de Jovens e Adultos, o Brasil tem-se mostrado atento às necessidades já insistentemente reveladas a nível mundial. Nesse contexto, salienta-se a 4ª edição do Relatório de Monitoramento Global EFA (Educação para Todos), intitulado 'Alfabetização para a Vida', o qual foi recentemente lançado em Londres (novembro de 2005), pela UNESCO. Contudo, junto a esse e outros acontecimentos, o Brasil tem atuado, numa parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, e o Instituto Técnico de Educação (UIE) da UNESCO de Hamburgo, que tem o intuito de avaliar as políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Porém, a relevância devida à evasão escolar e ao analfabetismo funcional, ainda é ineficiente. Muito mais que um grave problema educativo em que educadores precisam estar atentos ao seu real papel frente aos educandos, é uma questão social que precisa de mais atenção e responsabilidade por parte de políticas públicas.

Os muitos fatores sociais, culturais e históricos que acabam por excluir os indivíduos do sistema educativo regular e exacerbam os índices de evasão escolar levam-nos a abandonarem não só o ensino, mas a aprendizagem que pode ser construída por toda uma vida. Estes fatores são bem salientados por Fontebasso, (2002, p. 165) quando afirma que as



[...] impossibilidades de estudar na infância devido as condições econômicas precárias da família que os levava a trabalhar, prematuramente, no campo ou no trabalho doméstico da cidade; as condições da mulher que não era vista com direito de ir à escola, já que se destinava ao casamento, a cozinha e a maternidade; além do estatuto de preferência dos filhos homens para irem à escola, pois a eles cabia o papel de provedor do sustento da família. Por outro lado, para quem chegava a entrar na escola, muitas vezes suas dificuldades de aprendizagem eram tomadas como de responsabilidade individual e provocavam seu afastamento.

Entre outras situações peculiares, pessoais e educativas de exclusão, aponta-se o próprio processo pedagógico, que em algumas ou tantas instâncias revela-se excludente. E, tende a eliminar os que não correspondem aos parâmetros ditos “normais” dentro do contexto escolar propriamente dito. Conforme Delors (2003, p. 23), *“em qualquer dos casos, haverá sempre que se estabelecer pontes de ligação entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigirem os freqüentes erros de orientação”*.

No entanto, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade educacional, quer representar para o aluno, que não alcançou seu aprendizado no ensino regular uma solução em sua peculiaridade. Contudo, a EJA precisa ser entendida como tal, e não apenas como uma alternativa de ensino para uma simples diplomação, mesmo que este seja um objetivo tão almejado e necessário socialmente. Mas que revele, acima de tudo, o respeito a cada ser humano que nesta área de aprendizagem se fizer presente.

Por conseguinte, torna-se evidente e promissor, a necessidade de estudo e pesquisa científica dentro desta ímpar modalidade de ensino que é oferecida no ensino nacional, a alunos que acabam por contribuir para as estatísticas de evasão escolar.

A partir destas idéias acerca da EJA, Pinto (2005, p. 82), diz que

a educação de adultos não é parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. Não é um esforço marginal, residual, de educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico geral, ao qual a comunidade se deve lançar.

E para compreender melhor esta realidade social, estes alunos em seu entorno educacional e o nível da auto-imagem e da auto-estima de cada um em suas singularidades de vida, bem como dos educadores atuantes nesta modalidade de ensino, aponta-se para um estudo investigativo, mais especificamente a um estudo de caso.

Nessa amplitude de situações educativas e sociais, esta Dissertação tem a intenção de contribuir para preencher as lacunas encontradas na EJA. Seja pelas possíveis inadequações

de práticas pedagógicas com alunos adultos, que retornam ao ensino, pela escassez de estudos acerca da adultez, bem como, pela falta de formação docente adequada para esta modalidade, advinda da não regulamentação garantida em Leis do ensino brasileiro.

Alves (1991, p. 57) refere que

*tradicionalmente, três tipos de situação são apontados como a origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas e observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática.*

Para tanto, em virtude de todo o contexto sócio-cultural, que ora se apresenta e que se estabeleceu de forma competitiva, desumana e formadora de seus “ímpares” valores morais, os quais não admitem o diferente e o excluído dentro de tantos atuais conceitos educativos, justifico um trabalho de pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo construtivista dentro da Educação de Jovens e Adultos. Para novos e urgentes entendimentos, dentro da sociedade, que tem a responsabilidade de sanar as lacunas que ela própria vem perpetuando pelos caminhos até então assumidos no âmbito socioeconômico.

Portanto, revela-se o seguinte problema de pesquisa:

**Quais práticas pedagógicas professores relatam que desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos, com repercussões na Auto-imagem e Auto-estima?**

### **3.2 ÁREA TEMÁTICA**

Ao eleger um estudo histórico-social e educativo da EJA, salientando práticas educativas fundamentadas num paradigma existencial-humanista, de acordo com Mosquera (1982, p. 107), “*que propõe o homem como artífice da sua própria construção pessoal e fazedor de seu tempo*”, será composto o quadro teórico deste trabalho de pesquisa. Na intenção de apontar distintos conceitos e renovadas práticas pedagógicas, a partir de importantes reflexões dentro desta modalidade de ensino. Para tanto, enuncia-se a seguinte área temática:

## **Práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e a Auto-Imagem e Auto-Estima.**

### **3.3 OBJETIVOS DA PESQUISA**

Para atender a essa intencionalidade do estudo revela-se o objetivo geral desta pesquisa, bem como os objetivos específicos, que se deseja alcançar:

#### **3.3.1 Objetivo Geral**

Verificar se as práticas pedagógicas dos professores na EJA possuem repercussões nos níveis de AI e AE de seus alunos adultos.

#### **3.3.2 Objetivos Específicos**

- Analisar relatos de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre as práticas pedagógicas que utilizam;
- Verificar a vivência de ensino dos alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos;
- Analisar o nível de AI e AE em docentes e alunos adultos da Educação de Jovens e Adultos.

### **3.4 QUESTÕES DE PESQUISA**

A seguir apresentam-se as seguintes questões de pesquisa, que nortearam este trabalho, decorrentes dos objetivos, geral e específicos, acima elencados:

- Que práticas pedagógicas os professores relatam e utilizam na Educação de Jovens e Adultos?

- Qual a vivência de ensino que possuem alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos?
- Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos docentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos?

### 3.5 SUJEITOS

Para maior entendimento da realidade da Instituição na qual a investigação foi realizada e dos sujeitos dessa pesquisa, cabe referendar algumas bases teóricas e princípios curriculares, bem como, os conceitos de Totalidades para o SEJA (o SEJA corresponde ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos disponibilizado pelo sistema de ensino do município de Porto Alegre.), no município de Porto Alegre.

De acordo com Caderno Pedagógico 8 (Secretaria Municipal de Educação - SMED, n.8, 1997, p. 5),

o conceito de TOTALIDADES DE CONHECIMENTO e o conjunto do processo de reorganização curricular é resultado de oito anos de trabalho dedicados a uma proposta de Educação que rompa com a exclusão e apresente propostas e caminhos para esta população que não teve acesso à educação e que agora pode se enxergar através deste trabalho.

Nisso, aponta-se que a intenção primeira dos educadores do SEJA, criado em Porto Alegre desde 1989, é de revelar uma educação voltada para jovens e adultos que se inserirem na EJA. Sendo que os aportes teóricos que sustentam o SEJA, são a Educação Popular e o Construtivismo Interacionista.

Contudo, Moraes (2006, p. 91) adverte que *“O SEJA procura colocar em diálogo duas tradições opostas: a tradição da educação popular, ligada ao conhecimento como emancipação e a tradição dos sistemas educativos, ligada ao conhecimento como regulação”*.

Inicialmente o entendimento de alfabetização permeava o conceito de habilidades de leitura e escrita, mas hoje em dia esses referenciais, alicerçados no direito de Alfabetização para todos, nos avanços tecnológicos e conseqüentes necessidades educativas diferenciadas, revelam um currículo interdisciplinar. Sendo assim, esses ideais de educação ficam ratificados, no Caderno Pedagógico 8 (Secretaria Municipal de Educação - SMED, n.8, 1997,

p.) ao afirmar que *“a concepção de educação, de aprendizagem e de currículo do SEJA passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar, pois se constrói conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto conhecido”*.

Para tais intencionalidades educativas a proposta político-pedagógica do SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos), aponta a construção de uma cultura democrática e participativa, entre direção, professores e alunos de uma mesma escola. Um caminho de pressupostos metodológicos, elaborações de conteúdos e propostas diferenciadas para os alunos trabalhadores. Conforme o Caderno Pedagógico 8 (Secretaria Municipal de Educação - SMED, n.8, 1997, p. 24), *“os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização, da escola tradicional, passando a uma conotação interdisciplinar”*.

Assim, as Totalidades ora se apresentam, de Totalidades 1 a Totalidade 6, ou melhor, esclarecido: Totalidade 1 (T1), Totalidade 2 (T2) e Totalidade 3 (T3) correspondem a uma organização curricular de acordo com as quatro séries iniciais do ensino fundamental. E as Totalidade 4 (T4), Totalidade 5 (T5) e Totalidade 6 (T6) abarcam as séries finais do mesmo ensino fundamental, completando assim, entre problematizações, níveis de complexidade e listagem de conteúdos, a Educação Básica Brasileira.

Após tais esclarecimentos, aponta-se que o presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, durante o final do primeiro semestre e início do segundo semestre do ano de 2006.

Nesse estudo, foram entrevistados 8 sujeitos, 6 alunos e 2 professores. Sendo que, os 6 (seis) alunos do grupo 1, correspondem a Totalidade 1, além de alunos com dificuldades iniciais da Totalidade 2, assim divididos pela instituição educativa em questão, para um atendimento mais específico ao grupo de educandos. Os outros sujeitos entrevistados, os professores, atuam nesta modalidade de ensino, ou melhor, na turma eleita para pesquisa. Perfazendo um total de dois professores neste estudo: o professor referência e o professor volante, nomenclatura essa utilizada pela organização do Sistema de Ensino por Ciclos, no município de Porto Alegre.

Revela-se a escolha pela Totalidade 1 e pela Totalidade 2, explicitamente direcionada à faixa etária de que essas turmas são constituídas. As quais, compostas em sua grande maioria por adultos, caracterizam um específico espaço educativo de vivências e interesses pessoais e sociais advindos dos próprios alunos e do seu meio social. Admite-se, portanto, que as Totalidades T3, T4, T5 e T6 são compostas pela relevância de jovens e adolescentes, sendo que esses não se constituem objeto deste estudo investigativo.

### 3.6 INSTRUMENTOS

Ao eleger-se o estudo de caso como metodologia desta pesquisa qualitativa-quantitativa, elaborou-se os seguintes instrumentos para a coleta dos dados, que posteriormente serão descritos: um Roteiro de Entrevista para professores, com perguntas de respostas abertas, e um Roteiro de Entrevista para alunos, também com perguntas de respostas abertas. A Ficha de Observação da Prática Pedagógica, bem como, o Diário de Campo. Sendo que os dois últimos citados revelam-se como complementos do trabalho investigativo.

Também fez parte do processo metodológico um instrumento que pode apontar o nível de auto-imagem e auto-estima dos alunos e professores participantes da pesquisa. Este questionário (ver Apêndice 5), devidamente autorizado por Dr. Juan José Mouriño Mosquera e Dr. Claus Dieter Stobäus (1983), são baseados em Maslow, e vieram a complementar os dados encontrados nas análises das entrevistas. Esclarecendo, Abraham H. Maslow foi autor norte-americano que na década de 50 abriu a Terceira Força em Psicologia, apontando o Humanismo contra o Empirismo e o Apriorismo, como uma nova linha para o desenvolvimento do ser humano.

Salienta-se que este questionário foi validado por Stobäus (1983), após estudo piloto. Nas palavras de Stobäus (1983, p. 90) fica certificado que *“obteve-se uma fidedignidade de 0,6499 através do índice de alfa de Cronbach, considerado satisfatório para as finalidades propostas”*.

Contudo, ao partir do paradigma naturalista e também apontar a uma metodologia quantitativa, justifica-se pela utilização de um instrumento que possui em cerne a quantificação dos dados coletados. Os quais serviram, neste caso específico, para complemento dos dados da investigação e triangulação com os outros instrumentos específicos da pesquisa qualitativa. Mesmo porque, esses últimos correspondem à maioria dos instrumentos utilizados para este estudo e relatório final da pesquisa.

O Roteiro de Entrevista para professores e o Roteiro de Entrevista para alunos (ver Apêndice 4), contemplaram as Questões de Pesquisa, acrescentando outra referência que puderam auxiliar na análise dos dados. Salienta-se que essas entrevistas foram gravadas em fitas magnéticas e posteriormente, transcritas na íntegra para apreciação dos próprios professores para que pudessem validá-las. Cabe ressaltar que devido os alunos, participantes da pesquisa, estarem no momento inicial do processo de alfabetização, optou-se em não

retornar as Entrevistas aos próprios sujeitos, pela dificuldade de entendimento e análise dos materiais coletados.

Ao se realizar as Observações Presenciais Assistemáticas, registrada na Ficha de Observação da Prática Pedagógica e no diário de Campo, objetivou-se contribuir complementarmente para este estudo de pesquisa. Entre outras observações, verificou-se a utilização dos materiais disponíveis e os ambientes em que se desenvolvem as práticas educativas, bem como os materiais pedagógicos utilizados pelos professores.

Também se procurou identificar as relações interpessoais entre educando e educador, estabelecidas durante as ações pedagógicas, através das descrições do próprio pesquisador. Essas observações, apresentadas no Protocolo de Observação Assistemático (vide apêndice 2), tornaram-se importantes como complementos dos dados encontrados nas análises das entrevistas, na pré-análise e sistematização na análise de conteúdo, bem como na construção do meta-texto. Logo após descrevê-las na Ficha de Observação da Prática Pedagógica (ver Apêndice 3); a sua leitura permitiu ao investigador um entendimento inicial e parcial a respeito da situação apresentada e a caracterização das práticas pedagógicas observadas. Assim, esses dados coletados e registrados, sejam por apontamentos em um protocolo de observação, ou no Diário da Pesquisa, garantiram a autenticidade na coleta de dados da investigação, ou seja, a necessária e devida validação.

Nas palavras de Stake (1998, p. 96), aponta-se a importância desses registros:

Inclusive buscamos registrar informações que [...] possibilite que se conheça, o objetivo e assegurar-lhe que somos capazes de ver e pensar com clareza - ou deliberadamente para indicar nossas próprias inclinações ou partidarismos. Isto dá oportunidade de triangulação [...]. (tradução do autor)

Contudo, salienta o mesmo autor, Stake (1998, p. 97), “*só se triangularão deliberadamente os dados e os supostos relevantes*”, (tradução do autor), embora, as informações recolhidas após as observações do ambiente escolar sejam registradas, para que não se perca nenhum detalhe da dinâmica do processo, demonstrando o olhar atento e próprio do pesquisador. Objetiva-se com isto dar relevância a todas as minúcias que emergiram durante o caminho de investigação, para que fosse possível contribuir para as respostas às Questões de Pesquisa que nortearam este estudo.

### 3.7 PROCEDIMENTOS

Todo o presente estudo, até aqui relacionado, iniciou-se pelo contato com a direção e com os educadores da escola Municipal, em Porto Alegre, para o consentimento dos professores e da coordenação pedagógica, para a realização da pesquisa na instituição educativa eleita. Após esse primeiro contato, foi encaminhado junto a Secretaria Municipal de Educação (SMED) um documento com os dados do pesquisador, do orientador, da universidade e da pesquisa propriamente dita, além dos dados da Escola. Esse documento solicitou a autorização de permanência do pesquisador na escola durante as entrevistas com os alunos e com os professores, para as devidas observações que fizeram parte dos dados coletados durante a investigação e, ainda, a participação como ouvinte, nas reuniões pedagógicas dos educadores da EJA.

Logo a seguir da autorização, foi realizada uma reunião com os possíveis professores investigados, e depois com os alunos dos respectivos professores, para a apreciação do projeto e aceitação como sujeitos de pesquisa. Neste primeiro encontro foram apresentados e esclarecidos os objetivos da pesquisa, como seriam utilizados seus instrumentos, assim como o recolhimento prévio da autorização para a investigação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado especificamente antes de cada entrevista. Após a realização destes primeiros contatos deu-se início, efetivamente, ao processo de pesquisa com os sujeitos participantes, entre Entrevistas, Observações das Práticas Pedagógicas, Questionários de AI e AE, participação das Reuniões do Grupo de educadores da EJA e as Observações acerca da elaboração dos planos de aula dos professores.

De maneira que se iniciaram as observações das práticas pedagógicas dos professores do referido grupo 1 de trabalho (Totalidade 1 e Totalidade 2) bem como, das relações de professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Com o esclarecimento prévio aos alunos, de maneira individual, foram gravadas as Entrevistas, após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, foi realizada a entrevista com os professores, dentro da própria escola municipal de Porto Alegre, eleita para a investigação.

No decorrer das entrevistas com os alunos, lhes foi proposto a verificação do nível de AI e AE de cada um, através do questionário apresentado individualmente. Esse método de aplicação do questionário em questão aconteceu de acordo com a dificuldade de leitura e entendimento dos adultos inseridos nas Totalidades 1 e Totalidades 2, os quais realizam, em



sua maioria, o início do processo de alfabetização. Também, utilizou-se o questionário para verificação do nível de AI e AE, das professoras, após a realização das entrevistas com as mesmas.

Estabeleceu-se que ao final do processo de investigação e após as análises de todos os instrumentos utilizados, os dados foram sistematizados, ordenados, interpretados e confrontados, proporcionando a devida triangulação. Esta triangulação, para Stake (1998, p. 94) corresponde a estratégias que buscamos para dar precisão, validação e explicações acerca dos estudos de pesquisa, pois para ele: *“tudo o que registramos deve recordar continuamente a necessidade da triangulação”* (tradução do autor).

Além disso, durante todo o processo de pesquisa dentro do ambiente escolar, foram realizadas Observações Presenciais Assistêmicas através de uma Ficha de Observação da prática pedagógica, as quais complementaram a análise de conteúdo, num percurso de pré-análise, da sistematização e unitarização dos dados às categorias eleitas. Salienta-se que essas observações tornaram-se instrumento complementar para toda a pesquisa.

De posse dos dados da pesquisa, e devidamente validados pelos entrevistados, iniciou-se a análise das respostas das entrevistas, através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), complementada por Moraes (1999), pela interpretação (impregnação e unitarização) e inferência, identificando possíveis conclusões que pudessem surgir à construção de novos paradigmas e para avanços na educação.

Logo após o processo de análise de conteúdo, e durante a construção do Meta-texto, se realizou uma entrevista com uma distinta professora 'experts' em EJA pela sua trajetória da atuação neste campo educativo e social. Essa entrevista ajudou a complementar o entendimento de Educação de Jovens e Adultos. Especificando esta professora entrevistada, destaca-se a sua formação: Graduação em Pedagogia Educação Especial - PUCRS, Monitora do NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - PUCRS, desde 2000 e Especialização em alfabetização - PUCRS.

Salienta-se que durante todo este estudo, a pesquisa bibliográfica constituiu caminho, em movimento constante, entre teorias, conceitos e organizações de práticas pedagógicas; dentro da importante contextualização do problema de pesquisa e suas possíveis respostas e descobertas encontradas em toda análise.

De posse de todos esses dados, resultantes das entrevistas, das observações, das referências teóricas e da contribuição específicas da 'expert', tornaram-se clarificados as considerações finais da pesquisa através do texto dissertativo final redigido pelo pesquisador, sendo esse, o redator de toda a investigação e Dissertação.

Abaixo se aponta toda a metodologia utilizada nesta pesquisa.

**Quadro 5 – Metodologia da Pesquisa**

<b>PESQUISA QUALITATIVA- QUANTITATIVA</b>
<b>ESTUDO DE CASO</b>
<p><b>PROBLEMA DE PESQUISA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Quais práticas pedagógicas professores relatam que desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos, com repercussões na Auto-imagem e Auto-estima?</li> </ul>
<p><b>ÁREA TEMÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e a Auto-Imagem e Auto-Estima.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar se as práticas pedagógicas dos professores na EJA possuem repercussões nos níveis de AI e AE de seus alunos adultos.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar relatos de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre as práticas pedagógicas que utilizam;</li> <li>Verificar a vivência de ensino dos alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos;</li> <li>Analisar o nível de AI e AE em docentes e alunos adultos da Educação de Jovens e Adultos.</li> </ul>
<p><b>QUESTÕES NORTEADORAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Que práticas pedagógicas os professores relatam e utilizam na Educação de Jovens e Adultos?</li> <li>Qual a vivência de ensino que possuem alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos?</li> <li>Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos docentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos?</li> </ul>
<p><b>SUJEITOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Professores das Totalidades 1 e 2 da EJA.</li> <li>Alunos Adultos das Totalidades 1 e 2 da EJA.</li> <li>Escola Municipal de Porto Alegre.</li> </ul>
<p><b>INSTRUMENTOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Roteiro de Entrevista para professores, com perguntas de respostas abertas.</li> <li>Roteiro de Entrevista para alunos, com perguntas de respostas abertas.</li> <li>Ficha de Observação da Prática Pedagógica.</li> <li>Diário de Campo.</li> <li>Questionário de Auto-imagem e Auto-estima (STOBÄUS, 1983).</li> </ul>
<b>ANÁLISE TEXTUAL - BARDIN (2004); MORAES (1999)</b>

Fonte: O autor, 2006.

### 3.8 ANÁLISE DE DADOS

Uma análise textual qualitativa, voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas, requer um envolvimento intenso com as informações do ‘corpus’ da análise. Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados.  
(MORAES, 2006, p. 6).

#### Palavras prévias

O item 3.8 do capítulo 3 desta Dissertação inicia com o esclarecimento da metodologia empregada na análise dos dados qualitativos, a partir da análise de conteúdo conforme Bardin (2004), e complementada com Moraes (1999). Os dados quantitativos, revelados pelo questionário de AI e AE serviram de complementos para os dados coletados qualitativamente. Esses foram validados por Stobäus (1983).

Após o referencial inicial do método de análise dos instrumentos empregados e, antes de revelar as análises dos dados propriamente dita, o item 3.8.1 do capítulo 3 registra, em ordem de entrevistas, relatos das vivências pessoais dos entrevistados, alunos adulto da EJA, os quais foram sujeitos deste trabalho. A intenção maior é de localizar e contextualizar o leitor acerca da realidade encontrada pelo pesquisador nesta pesquisa e pelos educadores no dia a dia da instituição escolar, distintamente no SEJA do município de Porto Alegre.

Torna-se oportuno mencionar que neste trabalho de pesquisa, não se objetivou generalizar os alunos da EJA, tampouco dos professores, mas registrar o estudo a partir dos alunos entrevistados e, especificamente, de suas professoras.

A importância de apresentar estas falas se deu pela maneira direta com que os entrevistados trouxeram à tona suas vivências, suas verdades, sonhos e expectativas, mesmo que esta não fosse a intenção da investigação, nem tão pouco, o problema da pesquisa.

Para uma melhor compreensão dessas análises faz-se oportuno ressaltar que, mesmo que representem uma grafia inadequada de acordo com a norma culta de língua portuguesa, procurou-se manter a redação contida originalmente nas entrevistas dos alunos, conforme suas entonações e vocábulos. Talvez para o leitor possa parecer estranho e desconexo, mas apontam o real processo de ensino e aprendizagem que estão percorrendo os alunos entrevistados. Moraes (1999, p. 11) ratifica que *“os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir”*.

Outro detalhe importante a ser esclarecido refere-se às nomenclaturas utilizadas como representação gráfica desta pesquisa e apresentadas para identificar os sujeitos entrevistados. Portanto, fica estabelecido que para os alunos entrevistados apresentar-se-ão as seguintes abreviaturas: Sa - aluno a, Sb - aluno b, Sc - aluno c, Sd - aluno d, Se - aluno e e Sf - aluno f. E para as professoras entrevistadas as siglas PA e PB, respectivamente, professora A e professora B. Também se registra que posteriormente a sigla dos alunos e professores o número que se apresentar corresponde ao número da pergunta respondida pelo entrevistado, de acordo com os roteiros de entrevistas.

Após a revelação destas vivências, apresenta-se a análise dos dados qualitativos e quantitativos coletados, contrapostos com as teorias concebidas e o entendimento próprio do pesquisador acerca de tantos contextos pessoais dos sujeitos desta pesquisa e seus entornos educativos.

Neste processo de análise textual de conteúdo as categorias, ora *a priori* estabelecida, abarca as teorias elencadas neste estudo, ora *a posteriori*, correspondem ao entendimento do pesquisador adquirido pela leitura e impregnação dos dados coletados. Descritas, posteriormente, as categorias são citadas de acordo com a relevância dada pelos próprios sujeitos da pesquisa e pela pesquisadora, no que se referiu a conceitualização dos autores e teóricos abordados durante o estudo empírico.

São elas: 1. *Auto-Imagem e Auto-Estima*, 2. *Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais*; 3. *Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender / Motivações*; 4. *Prospectiva de Vida / Futuro* e 5.. *Professora como Modelo Cultural*

Ressalta-se, que todas estas categorias elencadas ou mesmo a pré-estabelecida fazem parte das relações inter e intra-pessoais que são evidenciadas nas práticas pedagógicas das salas de aula, em todos os processos educativos institucionalizados. Também estão presentes nos contextos educacionais em qualquer meio social.

Também se ressalta o nível de AI e AE encontrado pelo pesquisador após o questionário de AI e AE baseado em Maslow e suas relações com as práticas pedagógicas na EJA, sendo que, após a categorização, os quadros mostram com clareza os dados referentes ao nível de AI e AE coletados.

Enfim, distingue-se o quão profícua é a EJA no que se refere às interações que se estabelecem neste meio educativo que são, acima de tudo, oriundas das vivências pessoais do contexto sócio-familiar de cada pessoa. Pois, desde o início da coleta de dados nessa modalidade de ensino, com os alunos adultos, exacerbou-se nas falas de cada educando a

necessidade de partilhar toda a sua experiência vivida, fossem elas positivas, ou não. Contudo, são as vivências que fundamentam todo o crescimento humano.

Por tudo isso, cabe perguntar, até que ponto as práticas pedagógicas estão contribuindo para um desenvolvimento mais digno humanamente e saudável em perspectivas psicológicas, afetivas e sociais?

### 3.8.1 Método de pesquisa

Ao recorrer à Análise de Conteúdo por Bardin (2004), complementada por Moraes (1999), se pressupõe uma metodologia de análise de dados qualitativos, dedicando-se a categorização, descrição e interpretação às etapas dos resultados da pesquisa.

Neste percurso apontado por Moraes (1999, p. 11), ressalta-se que *“os valores e a linguagem geral do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural, exercem uma influência sobre os dados, da qual o pesquisador não pode fugir”*.

Contudo, a análise dos dados se realizou, a partir das respostas abertas das entrevistas dos professores e das entrevistas dos alunos, utilizando-se a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2004), complementada pelas idéias apontadas por Moraes (1999), em suas etapas de pré-análise; categorização dos dados obtidos; e análise, interpretação e inferência. Diz Moraes (2006, p.1) que:

As produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos. Seja a partir de processos indutivos ou intuitivos, o pesquisador, por meio da inferência, ousa ir além do que é evidenciado diretamente, movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado.

Ressalta-se que, neste caso específico de pesquisa, os dados coletados foram revelados pelos sujeitos desse estudo; professores e alunos da Totalidade 1 e da Totalidade 2 (grupo 1), da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, bem como, as observações presenciais certificadas no diário de campo.

Com isso, o método de Análise de Conteúdo apontado por Bardin (2004, p. 42) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obterem indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

A mesma autora, também salienta que a análise de conteúdo procura revelar aquilo que está por trás das palavras, buscando outras mensagens e outras realidades, desvelando particularidades nessas mesmas mensagens. A Análise de Conteúdo visa a ir além das aparências, fundamentando-se nas comunicações intrínsecas do discurso. Nas palavras de Bardin (2004, p. 38), *“o interesse não reside nas descrições dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados”*.

Acerca das etapas de pré-análise; categorização dos dados obtidos; e análise, interpretação e inferência, Moraes (1999, p. 15) esclarece que são aspectos específicos que caracterizam e assumem a análise de conteúdo, *“[...] focalizando principalmente uma análise qualitativa, mesmo entendendo que elas poderão ser aplicadas também em estudos quantitativos”*.

Detalhando mais, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006) aponta-se como primeiro passo metodológico a unitarização, ou seja, a interpretação da leitura, a busca de sentido para as unidades de base dos dados coletados. Na unitarização separa-se aquilo que é importante que seja a primeira interpretação do pesquisador: elencar as unidades de sentido, num caminho de impregnação. Para tanto, desorganizar e desconstruir tornam-se necessário para que se revele do implícito e explícito, ao texto que será construído.

Sobretudo, a análise de conteúdo representa ao pesquisador intuir e conhecer àquilo que está por trás de cada mensagem, em cada conteúdo da própria ação investigativa, é entender, nas entrelinhas, uma significação mais profunda. É basear-se na dedução, após a leitura flutuante dos dados de pesquisa, e oscilar entre a subjetividade fecunda e a objetividade. E, sobre a leitura flutuante, Bardin (2004, p. 96) aponta como o primeiro *“contato com os documentos a analisar, [...] deixando-se invadir por impressões e orientações”*.

Não obstante a estas reais intencionalidades de análises, pode-se indagar acerca dessas dimensionalidades de objetividade a subjetividade. Moraes (1999, p. 26), estabelece que *“a ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico [...]”. A análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural”*.

Portanto, o querer saber mais, o supor do pesquisador o revela como receptor da comunicação. Nessa forma de análise de conteúdo, o investigador contribui com suas subjetividades dando significados aos dados coletados, não sendo, enfim, imparcial em seu estudo.

Posteriormente a análise qualitativa recorreu-se a uma análise quantitativa para complementar os dados revelados pelas entrevistas e observações, com a utilização do questionário de AI e AE, fidedignamente confirmado por Stobäus (1983), conforme já esclarecido no capítulo 3, item 6, instrumentos, desta Dissertação.

Finalmente, num caminho de contrapontos com o referencial teórico referendado e os importantes e fundamentais dados recolhidos durante toda a investigação, será composto o relatório final da pesquisa. Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 13), “*escrever no sentido reconstrutivo implica em superar a mera aderência a idéias de outros, para assumir nos textos escritos argumentos próprios, expondo as próprias idéias*”.

Enfim, o que se escreveu no metatexto evidencia toda a construtividade alcançada pelo pesquisador ao percorrer um processo analítico de pesquisa qualitativa.

### 3.8.2 Vivências pessoais dos educandos

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade à qual pertence. (PINTO, 2005, p. 63).

Conforme já explicitado, anteriormente, abaixo se apresenta um recorte das entrevistas dos alunos que fizeram parte deste estudo, onde revelam suas experiências pessoais educativas, sejam elas, familiares, sociais ou escolares. Objetiva-se um melhor entendimento para o leitor a respeito das realidades dos específicos alunos da pesquisa encontradas pelo pesquisador e pelos docentes da EJA.

#### Vivências Pessoais do Sujeito A (Sa)

Aluna com 63 anos de idade, antes da EJA tinha freqüentado por pouco tempo a escola, em outra cidade por ela citada na entrevista.

Suas palavras apontam às vivências pessoais e as relações com a escolarização:

*Sa - É freqüentei até... eu tinha 14 anos, aí eu vim pro Rio porque nós éramos muito pobre. [...] eu freqüentava lá na minha terra em São Luiz do Maranhão.*

*- A mãe trabalhava com [...] família, muito tempo, [...] aí então [...] depois foi trabalhá com as filha [...] porque elas não sabia o saber de casa, [...] e a mãe já era da*

*família, [...], e eu ficava em casa, estudava a tarde e de manhã ficava em casa, e as minha duas irmãs, que nós somos três irmãs, trabalhava. Trabalhava... o dia todo na casa Paris, lá em São Luiz. Ai depois eu vim pro Rio de Janeiro com a mãe e com o patrão da minha mãe. Era combinado que era pra me botá à tarde pra estudá e de manhã eu cuidava do gurizinho, o neto dela. Ai como eu me revoltei [...] que eu limpava cozinha, era magriiiiiinha né, e cuidava da criança que era medonha, [...] aquilo me foi me incomodando e aí eu falei prá minha irmã, que então eu não ia fica mais lá, que ela não arranjava nunca colégio prá mim estudá, como ela tinha combinado com a minha mãe e eu queria estudá. Aí eu saí dali, mas comecei a trabalhá. Porque era só eu e a minha irmã, e nós alugamo um apartamento no estado do Rio, [...]. Aí minha irmã trabalhava, trabalhava numa fábrica de vinho, é a minha irmã que tinha mais estudo, que era mais velha, [...]. Aí arranjo um serviço bom prá ela, de vendedora! Em loja e eu continuei ali no negócio de fazê os vinho [...]. Nós fomo trabalhá nós duas [...] A outra irmã e a minha mãe ficô em São Luiz, aí nós ficamos ali. Mandava ainda dinheiro pra ela, que era muito pobre...*

*- Aí não cheguei mais voltá à escola, por que não tinha tempo! Trabalhá pra pagá [...], onde a gente morava. E aí eu não fui mais. Depois conheci meu marido, e era aqueles home de antigamente de mandá, não gostava que a mulher fizesse isso, aquilo. Também não me dechô estudá. Aí veio filho, pronto. Depois eu perdi ele... E aí como agora como tão tudo já adiantado, meus filho, graças a Deus, têm dois casado e um solteiro que mora comigo. E aí eu disse assim: agora eu vou estuda! Né? Se eu não pude na minha infância, né? Eu disse: agora eu vou estuda! Que agora tenho tempo, faço meu serviço e... à noite eu, voltei agora prá cá.*

Percebe-se pelos relatos de Sa que a intenção primeira de freqüentar a escola foi tolhida pelas dificuldades econômicas enfrentadas pela família, e depois quando pessoa adulta, a exclusão ao ensino aconteceu pelo modelo patriarcal dominante da sociedade em questão.

### **Vivências Pessoais do Sujeito B (Sb)**

Aluna com 53 anos de idade, vem freqüentando a EJA há onze anos, e revela durante a entrevista, seu desejo intrínseco de aprender a ler e escrever.



Em suas palavras suas vivências familiares e sociais que parecem ter determinado as oportunidades de aprendizado, bem como o desejo de aprender a ler em busca do sentimento próprio de independência, esse alicerçado à educação.

*Sb - Eu nasci no dia 9 de setembro de mil novecentos e cinquenta e três. Quando eu era criança, eu nunca estudei.*

*- Eu moro aqui na Gleba, eu não morava aqui. Daí eu vim mora ali. A senhora que fazia a missa no colégio, perto da minha casa [...] me convidou, ela disse que tinha vaga aqui, mas eu não sabia [...]. Daí ela disse: - se tu quizé ir lá... Mas, eu achei que: - mas eu não vô ir, por causa que eu vou estudá... Eu velha? Desse jeito? No meio das criança? Ela disse, não, não é no meio das crianças. É todo mundo do teu jeito, assim da tua idade. Daí, eu vim com ela, ela que me trouxe! Sim, foi vontade minha, sim, sim, pra aprendê um pouquinho, né, por que agora já aprendi. Não sabia nada mesmo.*

*- Por que eu acho que eu também não aprendia muito por que [...] a gente que se criou lá pra fora, sabe. A gente não teve estudo, se criou lá no meio do mato, [...] não tinha nem placa pra lê, não tinha... Daí não tinha pessoa pra gente conviver. Agora aqui é tudo deferente, né.*

*- Já Aprendi muita coisa aqui! Eu não sabia fazê o meu nome, agora já sei. Já sei lê um pouquinho. Poquinho, né, porque ora já faz uns 11 anos que eu tô aqui, mas,... eu já acho bom, porque já melhorei bastante. Pra saí sozinha, agora eu saio. De primeiro eu não podia saí, porque não sabia o nome dos ônibus, agora já sei. [...] já aprendi bastante.*

### **Vivências Pessoais do Sujeito C (Sc)**

Aluna com 59 anos de idade, frequenta a EJA no intuito de alcançar o diferencial que a escolarização, segundo ela pode lhe proporcionar. As suas concepções de educação são reveladas durante a entrevista, supondo para o pesquisador que a educação esteve e está em primeiro lugar no que se concerne às necessidades de auto-suficiência. Em suas palavras os relatos:

*Sc - Ah![...], foi assim: a gente morava pra fora e meu pai disse que filha mulher não precisava aprender a lê. Naquele tempo sabe?... e era muito longe, e eu não tive oportunidade. Que ai a minha irmã mais velha do que eu ia e estudava e eu e a minha outra irmã falhava um dia, [...] Depois a professora que tava lá, namorava mais do que ensinava, [...] Ai meu pai tirou nós do colégio. [...] depois eu fui trabalhar em casa de família e eu pedia pra minhas patroa prá deixar eu estudar, ai elas deixavam e ai depois ela disse que o*

*marido dela ia viajar e elas não queriam ficar sozinhas e me tirava do colégio. Então era aquele entra e sai e eu não conseguia aprender. Ai depois que eu criei meu filho, agora eu vim aprender a lê.*

*- Sim porque eu tive oportunidade agora, porque meu filho já tá moço, antes eu não podia porque eu adotei meu guri, tive que criar ele, e trabalhava, era muito cansativo e agora eu não tô trabalhando, tô só em casa, cuidando da casa, e pra mim aprender um pouco, que aqui é perto, não depende de ônibus. Tem todas as vantagens.*

*- Por isso eu não deixei meu filho faltar nunca à aula, às vezes ele não queria ir, “ai mãe eu não hoje” e eu dizia: vai meu filho porque um dia tu vai me agradecer, eu não tive oportunidade, meu filho vai. Senão tu vai rodá e vai terminar estudando de noite. E eu nunca deixei ele trabalhar também prá tirar o estudo primeiro, né. Por que eu sei como faz falta.*

*- É importante para a gente aprender a ler, prá gente, assim... Me faz muita falta, a senhora sabe que fez mais falta prá mim do que pra minhas irmãs. Porque elas ficaram assim, por lá casaram né, agora eu que saí prá trabalhar, prá Osório, Porto Alegre eu vim, prá mim fez mais falta do que prá elas. E me faz falta, toda vida me fez falta, aprendê a lê. Qué assinar um documento, prá serviço, eu tinha que pedir pras pessoas preencher ficha prá mim. Ah! Foi sempre muito difícil.*

### **Vivências Pessoais do Sujeito D (Sd)**

Aluno com 38 anos de idade, foi buscar na EJA a qualificação que seu emprego está exigindo, mas o desejo de aprender fica evidente ao relatar suas vivências pessoais de dificuldades sociais e pela falta do convívio de um núcleo familiar. Nas palavras do sujeito D, suas experiências de vida e o seu desejo maior que o ensino a aprendizagem possam também melhorar a qualidade de vida de todos da sua família.

***Sd** - Quando eu era pequeno fui prá creche, aí depois fui pro colégio.[...], eu morava com uma família, mas daí, eu morava com uma família de rico, mas eles... me judiavam, [...] eu fugia e não ia pro colégio... Ficava na rua. Foi, foi que eu fiquei na rua... Até os dezessete ano eu fiquei na rua.*

*- Eu insisto, tenho que aprendê. Se eu vim pra cá pra aprende? Com a idade que eu tenho, se eu não insisti? Já insisti consegui chegar donde que eu to! Arrumei uma família e tudo que eu tenho. O resto é só toca prá frente...*

- *Graças a Deus a gente já tem, já adquiriu uma casinha própria, com água e luz, terreno próprio, graças a Deus... Quero que a minha filha conclua o primeiro e o segundo grau, um dia consegui um curso, aí... uma faculdade, uma coisa.*

- *Pelo que eu tenho até agora, muito bom. Porque, já aprendi a lê umas palavras... Não sabia todos esses ano, eu não sabia escrevê, a não sê o meu nome. Se eu já tinha esquecido o meu nome...*

- *Porque se eu vô trabalhar num lugar, no lugar que eu trabalho, mesmo, precisa de estudo. Tem que contá, [...], tem que escrevê. Fazê conta, [...]. Então! Agora mesmo prá fazê um curso de operador de empilhadeira, precisa. Quero tirar a carteira de motorista, precisa. Sem estudo, não... [...]. É mais uma porta, mais uma janela que se abre. Cada vez que a gente aprende! Aprendê a lê é uma porta que se abre.*

### **Vivências Pessoais do Sujeito E (Se)**

Aluno com 34 anos de idade revela em suas palavras que teve pouquíssimas oportunidades de ensino e de aprendizagem no início da infância. Atualmente a inserção na EJA se deve a necessidade de trabalho, exigências de uma sociedade economicamente falando, que tem grande valia na educação institucional. Constata-se que a concepção de educação é uma questão de melhoria de emprego, e não por valores construídos no seio familiar.

*Se- Eu estudei e eu fiquei pelo menos vinte e dois anos fora. Quero seguir... aos quarenta anos eu quero ver se tô lá. No ano que vem quero trazer minha esposa, também. Ela parou na quarta série. Eu não terminei a segunda, parei. Minha família era carroceiros na praia e a gente nunca deu bola pro estudo e hoje eu sei como ele faz falta. Eu trabalho em construção, [...] e um projeto pra mim vê, duma obra, já tenho dificuldade [...]. A maioria é por letras e números, e a gente pra pegá, tem que saber.*

- *Eu tô assim... batalhando pra aproveitá tudo que eu não aprendi. - eu me sinto feliz, uma realização que eu não tive.*

### **Vivências Pessoais do Sujeito F (Sf)**

A aluna aqui enfocada tem 50 anos de idade e parece trazer da infância os valores sociais apontados à educação, revelando que quem tem mais estudo, em sua concepção, pode ter mais poder. Contudo, as primeiras aprendizagens parecem que ficaram solidificadas em

seus saberes, ao descrever o que veio buscar na EJA, mesmo com as dificuldades encontradas para o ensino pela pessoa que procurou ensinar a escrita do nome de cada aluno.

*Sf - Nunca tinha estudado, comecei aqui. [...] Quando a gente tava com dezesseis anos [...], meu pai contratou uma moça, que tinha mais estudo... Não tinha nem a quinta série! Ai essa moça vinha a cavalo e dava aula no galpão. Ai juntemos [...] as pessoas dos outros empregados dele, era muito empregado, ele tinha cem empregados. Plantava muito arroz, depois ele passou pra fumo... e ele agarrou e contratou uma moça. Outro filha de outra pessoa que era [...] de bens. Tinha mais poder! Aquela filha tinha estudado até a quinta série. Então ela ensinava! Só lê! Que não tinha onde escrevê. E aí no caderno ela passava o nome da gente, inté pra gente completá, e a gente aprendeu o nome, escrevê o nome, e lê! No quinto distrito de Rio Pardo, nós viemos de Encruzilhada pra Rio Pardo.*

*- Eu escrevo tudo errado, tudo ao contrário. Lê eu lia, leio bem! Mas, [...] vamos dizer se eu escrevê, vamos dizer... Produto de limpeza. Ai eu já não sabia, que é a letra, qual é letra?*

*- A minha tia veio um dia aqui. Não tu vai! Tu vai! Ela sempre insistindo prá mim...*

*- Eu acho que tá muito bom o ensino aqui. Eu tô sempre com coisa nova. Eu chego e já digo: ah! eu aprendi tal coisa, né.*

*- O principal é ler e escrever, que eu acho! Pra quando chegar a minha velhice lê meu jornal, me aposentá e lê meu jornal, bem contente. Sabê escrevê, mandá alguma coisa. Não escrevê errado. É só! Agora é só me formar, he! he!*

*- O que eu queria eu já realizei, né: era tê meu cantinho. Agora eu já tenho. Só estudá e vou tirá uma carteira de motorista até o fim do ano.*

*Não desisto fácil, não desisto de nada!*

O quadro abaixo apresenta os dados coletados quantitativamente pelo pesquisador

**Quadro 6** – Nível de Auto-imagem e Auto-estima dos Alunos e dos Professores Entrevistados

<b>ALUNOS</b>	<b>NÍVEL APONTADO</b>
SUJEITO A - <b>Sa</b>	169
SUJEITO B - <b>Sb</b>	181
SUJEITO C - <b>Sc</b>	181
SUJEITO D - <b>Sd</b>	176
SUJEITO E - <b>Se</b>	190
SUJEITO F - <b>Sf</b>	186
<b>MÉDIA ENCONTRADA NOS ALUNOS</b>	<b>180,5</b>
<b>PROFESSORES</b>	<b>NÍVEL APONTADO</b>
PROFESSOR A - <b>PA</b>	203
PROFESSOR B - <b>PB</b>	188
<b>MÉDIA ENCONTRADA NOS PROFESSORES</b>	<b>195,5</b>
<b>PERCENTUAL DE DIFERENÇA ENTRE ALUNOS E PROFESSORES</b>	<b>35,2 %</b>

*Fonte:* O autor, 2006.

### **3.8.3 Análise do quadro do nível de auto-imagem e auto-estima dos alunos e professores entrevistados**

Ao que se refere ao nível de AI e AE do sujeito Sa, revelado pelo questionário parece não ser real pela falta de escolarização e entendimento consciente a respeito de seu AC. Este nível, mesmo que apresentando uma pontuação elevada de 169 pontos com uma oscilação entre 50 a 250 pontos, aponta um índice menor que o apresentado pelo grupo de alunos entrevistados, o qual teve uma média de 180,5.

Já, o sujeito Sb apresentou um nível de AI e AE de 181, dos 250 pontos totais. Mesmo com esse indicativo alto de AI e AE, acima da média dos alunos entrevistados, parece que revela apenas as primeiras aprendizagens que adquiriu na EJA, mesmo após onze anos inserido neste contexto, como aluno.

Embora com o mesmo nível de AI e AE apontado de Sb de 181 pontos, Sc, em contrapartida aos sujeitos entrevistados, parece configurar o mais próximo do real no que se refere à consciência crítica pessoal. Pois, ao revelar suas vivências familiares, percebe-se que as primeiras lições educativas podem ter contribuído para um entendimento internalizado de que a educação institucionalizada é ponto de partida para a descoberta de outras relações sociais. Embora, a relevância aos padrões sociais de paternalismo tenha ficado ressaltada durante a entrevista.

O quarto sujeito entrevistado, sujeito Sd, apresenta o nível de AI e AE mais baixo do que a média do grupo de alunos sujeitos desta pesquisa, 176 pontos. Fica aquém da média de 180,5 dos alunos. Percebe-se pelos relatos que Sd parece ainda arraigado em suas primeiras necessidades básicas fisiológicas, mesmo ao descrever o quanto a educação pode ajudá-lo a transpor para outros patamares em sua existencialidade.

O sujeito Se, o quinto aluno entrevistado, aponta um nível de AI e AE de 190, o maior índice da turma e acima da média de 180,5, num total de 250 pontos. Percebeu-se que em sua adultez jovem plena, possui ainda o ímpeto e a vitalidade da juventude e, talvez, um elevado nível de expectativas frente às adversidades do mundo socializado. Contudo, pelas observações presenciais assistemáticas, parece que este aluno pode revelar um potencial de aprendizado superior ao restante do grupo pelas demonstrações de aprendizado fácil, estando sempre à frente dos demais colegas. Neste caso, não há como determinar se o nível de AI e AE, apresentado por este aluno é real, pelo pouco tempo de observação da pesquisadora, ou mesmo pelas palavras denotadas nas entrevistas. Seria necessário mais estudo para clarificar esses conceitos e idéias.

O último sujeito entrevistado, Sf, com nível de AI e AE de 186, parece que busca na EJA a satisfação de sua necessidade de crescimento no sentido de auto-suficiência, bem como, sua tranqüilidade na velhice.

Ressaltam-se também os níveis de AI e AE apresentados pelos professores, onde PA apresentou 203 na pontuação final do nível de AI e AE, e PB somou 188 pontos ao final do questionário. E a média de 195,5 entre os dois professores mostra uma diferença percentual em relação aos alunos de 35,2% a mais que eles.

De maneira que se pode pensar que o nível mais elevado que os professores possuem parece representar uma possibilidade de ensino e de aprendizagem a frente de seus alunos, já que parecem ser mais maduros, auxiliando esses a desenvolverem seu potencial de aprendizagem. De acordo com Vygotsky os professores podem atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, na qual o aprendizado poderá se estabelecer.

Visto que, as análises dos níveis de AI e AE, anteriormente mostradas, foram brevemente descritas, pressupõe-se que servem apenas de referência ao entendimento maior da pesquisa no que se refere aos alunos e professores como sujeitos, aqui entrevistados.

### **3.8.4 Entre relatos, observações, teorias e reflexões**

Ao analisar os dados obtidos após as entrevistas dos alunos eleitos para este estudo investigativo, evidenciam-se as enriquecedoras vivências de cada ser humano, em suas particularidades e subjetividades, em uma única existencialidade humana. Em especial, estes alunos da EJA, e neste caso específico de pesquisa, os alunos inseridos nas Totalidades 1 e 2, onde se enfatiza, em primeira instância, o processo de alfabetização.

A **primeira** categoria já *a priori* elencada pelo pesquisador e evidenciada nas análises dos dados recolhidos é *Auto-Imagem e Auto-Estima*. Embora essa categoria tenha sido referida algumas vezes nas outras categorias emergentes, torna-se necessário uma maior explicitação deste tema de AI e AE, assumido eletivamente pelo pesquisador como de grande importância no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na vida de todo o ser humano para a construção de um real auto-conceito.

Inicia-se revelando que o grupo de alunos adultos da EJA sente-se e percebe-se oriundos de mesmas situações sociais que os condenaram a um baixo nível de AC, ou ainda a não construção positiva desse conceito alicerçado pela AI e AE. Seja pelas aprendizagens não adquiridas, ou mesmo pelas aprendizagens que se revelam de difícil apreensão, ou ainda, por fatores pessoais que cada aluno adulto aponta.

Por exemplo, Sa parece sentir-se incapaz de aprender como os outros alunos, pela faixa etária em que se encontra, ou, quem sabe, por não se sentir mais capaz para isto. Sa.7 afirma: - *É tô conseguindo, porque tem vez que não entra as coisa na minha cabeça, né, porque claro, por causa da idade...*

Neste momento a presença afirmativa da professora, mostrando que cada pessoa tem seu tempo de aprendizagem e que toda pessoa é capaz de desenvolver-se em qualquer etapa de vida, parece tornar-se fundamental para melhorar o nível de AI e AE.

Propor diferentes atividades é atender a distintas necessidades e estilos de aprendizagens que possam apresentar os alunos. É acreditar que cada aluno é um ser humano sempre em potencial de novas descobertas. Também é, rever práticas pedagógicas que possam mostrar-se ultrapassadas aos alunos adultos e seus conhecimentos prévios de vida.

Neste sentido Oliveira (1999, p. 72) declara

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confrontos de culturas (cujo maior efeito, é muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros do grupo pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

Em virtude dessa diversidade que a EJA apresenta como uma característica mais evidente torna-se necessário que os professores que nela atuam percebam o que realmente seus alunos necessitam, ou melhor, desejam, em seu renovado processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido todos os professores entrevistados representam ter sensibilidade e parecem perceber que os alunos adultos da EJA necessitam de diferentes maneiras de serem tratados durante o estabelecimento das relações sócio-culturais que acabam sendo reveladas no dia a dia da escolarização. Mosquera (1987, p. 52) elege que “*o desenvolvimento da auto-imagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social*”.

As palavras de PA e PB corroboram com as intencionalidades, com a sensibilidade que todo professor precisa ter e com a possível elevação do nível de AI e AE, pela valorização das relações interpessoais que são enaltecidas no meio educativo.

PA.7: - *Eu quero ensiná-los primeiro, a acreditar um pouco mais neles mesmos. Quero que eles aprendam a conviver, por que eles têm muita dificuldade de conviver, de aceitar, de compartilhar idéias, expor as suas próprias idéias.* E continua: PA.9 - [...] *mostrando que eles são importantes, que eu gosto que eles venham.*

A outra professora PB.7 menciona que quer [...] *ajudá-los a se ver como pessoas, como seres humanos, como cidadãos, responsáveis.*

As relações interpessoais, que acabam por serem estabelecidas a partir do respeito e da atenção a todo o ser humano que se apresentar no meio educativo, podem ocasionar diferentes sentimentos, acerca da pessoa sobre ela mesma, dos outros em relação a ela e dela em relação aos outros. Com efeito, Polaino-Lorente (2004, p. 122) pressupõe que “*é certo que existem sentimentos que não podem ser escolhidos, senão, [...], que nos acontecem ou não*” (tradução do autor).

Contudo, num caminho de construção de uma verdadeira AI e AE em busca de um real AC, em qualquer etapa da vida, o desenvolvimento integral do ser humano deve embasar toda prática pedagógica que visa um crescimento sadio, e considerar as relações da AE e AI



com o ensino e com a aprendizagem. Oportunizando práticas em que os alunos se percebam construtores de sua aprendizagem; capazes de aprender a aprender e aprender a conhecer (DELORS, 2003).

Logo, Mosquera (1987, p. 53) releva que *“a importância de auto-imagem e da auto-estima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”*.

No entanto, os sentimentos acerca de si mesmos parecem não ser conhecidos pelos alunos adultos entrevistados. Não se observa o reconhecimento de valia que cada um possa ter. Ficando assumido por eles, alunos, um sentimento de menosprezo pelas suas próprias aprendizagens e pelas capacidades que possam ter.

Quando questionado sobre o que gostaria de aprender na EJA, Sb.6 indica: *- A hora que tivé assim, pra meu gasto, daí eu acho que já chega também!*

Este desejo parece estar confirmado quando das observações da prática pedagógica este mesmo sujeito se mostra tímido em aula, não contribuindo com a turma nos comentários e sentindo-se envergonhado nos momentos de leitura oral proporcionados pelas professoras.

Ainda, fazendo uma relação do que o ensino pode proporcionar em termos de AI e AE, Sb.5 - afirma: *- [...] eu já aprendi bastante! Daí, e agora, eu já sei! a gente parece que se esperta mais.* E segue falando: Sb.5 - *Esse ano eu tô bem mais desenvolvida. Por que nos outros ano não.*

Outro sujeito também apresenta esta mesma relação em termos de AI e AE com o ensino. Na fala de Sa.3: *- [...] eu me senti assim: que a pessoa sem estudo não é nada. Então não sabe... se pronunciá as coisa, tem vez que fala errado. Isso tudo[...].*

Em contrapartida com a falta de estima desses dois alunos, supracitados, parecem estar os sentimentos de consideração por si mesmo, de acreditar que pode ser melhor, de permitirem-se novas aprendizagens. Assim. Sf.8 estabelece. *“- Ah! É uma maravilha! Eu tô sempre com coisa nova. Eu chego e já digo: ah! eu aprendi tal coisa.* E Sf.9 confirma mais: *- Não desisto fácil, não desisto de nada”*.

Este sentimento de querer lutar por tudo e sentir-se capaz transparece durante as aulas quando se sente capaz de ajudar os colegas e se permite participar ativamente de todas as práticas de aprendizagem propostas pelas professoras.

Nisso Mosquera (1987, p. 55) confirma que *“partindo do sentimento do próprio valor teríamos a auto-imagem e sua conseqüente auto-estima. Elas se estabelecem através da luta pela existência, conservação e realização de si mesmo”*.

Mas, os alunos adultos da EJA, em grande parte nem sempre possuem sentimentos positivos acerca de si mesmos. Com isso, acabam atrelando os seus sentimentos positivos ao ensino e à aprendizagem que a escola pode lhes propor, mesmo com as dificuldades que possam vir a encontrar no percurso de desenvolvimento.

Nos relatos de alguns sujeitos entrevistados o que o ensino vem lhes oportunizando.

Sc.5 - *Ah! Eu adorei por que eu já aprendi bastante, Deus o livre! Eu não sabia quase nada.[...] Tô aprendendo, tô gostando.*

Sc.8 complementa quando questionado qual seu sentimento quando aprende algo novo. - *Ah! Eu fico feliz, Deus o livre! Eu chego em casa e digo pro meu marido: bah! Tô aprendendo mesmo, bah! Tô lendo bem mesmo! Bah! Eu não sabia quase. Lendo e escrevendo, tô ótima!*

Outra fala de outro aluno, confirma com a idéia acima de Sc e a satisfação do aprendizado. Se.8 - *[...] eu me sinto feliz, uma realização que eu não tive, né”.*

Esses dois exemplos parecem comprovar a idéia de que o ensino e aprendizagem podem proporcionar sentimentos de melhor estima por si mesmo, de percepção de que cada um pode ser capaz de novas aprendizagens ao longo da vida humana. A construção de novos conceitos gerada pelo desenvolvimento cognitivo, produz uma auto-imagem e auto-estima mais aguçada e real.

Neste caminho de desenvolvimento, também está a maturidade no ser humano. Que se supõe ser um resultado que pode o ensino alcançar pelas dificuldades e adversidades que tornam o indivíduo mais capaz de compor, de forma diferenciada, a sua realidade pessoal, afetiva e conscientemente, social.

Por conseguinte, Mosquera (1987, p. 55) delinea que

O homem se manifesta nas suas relações com seus semelhantes, não somente como um ser vivo que se empenha na sua auto-conservação e auto-realização, senão também como pessoa, isto é, como portador de valor e dignidade. Como pessoa se reflete não só na sua consciência senão também na dos seus semelhantes.

Por isso, tornam-se fundamentais práticas pedagógicas que assegurem a construção da consciência crítica. Seja pela atuação dos professores, pelas atividades propostas, ou pelas relações que se estabelecerem no meio educativo.

Embora se revele serem importantes as palavras positivas da professora quanto ao aprendizado de seus alunos, parece que a falta de consciência crítica não permite que os alunos adultos da EJA possuam um AC verdadeiro, capaz de promover uma AE e AI positiva

em relação a sua aprendizagem. Pois, ficou claro que o professor precisa constantemente assegurar que os alunos são capazes, sem na verdade experimentarem o reconhecimento de construírem seu aprendizado.

O primeiro passo para que o educador auxilie seus alunos na promoção de um bom nível de AI e AE, está na verdadeira atuação do professor ao acreditar que seus alunos podem ter condições de alcançar uma aprendizagem efetiva.

Corroboram com essas afirmações acima os questionários de AI e AE, baseados em Maslow, onde após a verificação dos níveis da mesma AI e AE dos alunos, constatou-se que embora o nível apresentado tenha sido alto, pode não ser real, pois fica evidente nas falas dos alunos, na fala das professoras, nas observações assistemáticas e no diário de campo, que não há a construção de um AC.

Neste mesmo sentido Mosquera (1985a, p. 148) afirma que “*é provável, pois, que uma pessoa com auto-estima positiva seja mais segura, capaz e produtiva*”.

A **segunda** categoria que emergiu nas análises é a mais evidente categoria no que se referiu aos resultados das entrevistas. São as *Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais*, que caracterizam e diversificam qualquer espaço educativo institucionalizado. Em especial na EJA, onde a complexidade de contextos sócio-culturais enriquece as possibilidades de ensino e de aprendizados para todos os envolvidos no processo.

Os autores López Ocaña e Zafra Jiménez (2006, p. 25) afirmam que “*a aceitação da diversidade deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos*”. Para tanto, aceitar a subjetividade e partir das singularidades de cada educando para a construção de uma prática educativa eficiente, em todos os sentidos de intencionalidade, representa a construção de educação integral e digna para todos os seres humanos.

Logo, compreender e aceitar a diversidade de contextos e diferenças de características e potencialidades dos alunos é, em primeiro momento para cada educador, ouvir e respeitar as vivências que cada educando traz junto de si, aceitar que a aprendizagem pode e deve começar por estas muitas construções ímpares de ser humano.

Ao degravar cada entrevista, ficou muito evidente que cada educando sente a necessidade de falar de si, de contar sua história de vida, de revelar seus interesses e sonhos, de sentir-se ouvido e aceito enquanto adulto e socialmente participante.

As muitas falas dos sujeitos da pesquisa na EJA revelaram cada distinta vivência pessoal, profissional e social, e suas verdades explícitas e implícitas. Nas palavras dos alunos um modelo cultural característico da infância.

Nas duas falas abaixo do sujeito a, percebe-se que as situações enfrentadas na infância ainda hoje, na vida adulta, estão arraigadas de mesmos significados. Onde o sofrimento enfrentado pela própria pessoa junto à família representa a maior lembrança.

Sa.1: - [...], *eu sofri muito na minha infância. Agora que eu tô mais ou menos.*

Sa.2:- [...], *eu vim pro Rio porque nós éramos muito pobre. Ai não cheguei mais voltá à escola, por que não tinha tempo, sabe? Trabalhá pra pagá, o que, onde a gente morava, isso e aquilo. E aí eu não fui mais.*

Já o sujeito Sb traz consigo uma realidade infantil que parece ser de mundo distante da cidade grande. Com desejos de convivência e possível inserção ao mundo letrado, os quais lhe foram negados pelas circunstâncias de moradia. Nota-se também uma revelação de baixa estima pela falta de oportunidade de estudo. Nas palavras de Sb:

Sb.2: - *Quando eu era criança, eu nunca estudei.*

Sb.14: - *Por que eu acho que eu também não aprendia muito [...] a gente que se criou lá pra fora. A gente não teve estudo, se criou lá no meio do mato, [...] não tinha nem placa pra lê, [...]. Daí não tinha pessoa pra gente conviver. Agora aqui é tudo deferente.*

Não obstante, nos relatos de Sc está evidente um modelo patriarcal de menosprezo às necessidades e qualidades da mulher, o qual acaba por fazer parte intrinsecamente, do desenvolvimento ao longo da vida deste adulto, até os dias atuais. Este sujeito, talvez não se sinta merecedor do direito à alfabetização e ao conhecimento pelos referenciais de indiferença por ela agora adulto, experimentado desde a infância. Mesmo assim, Sc ainda sente falta do ensino e da aprendizagem e procura, por ela mesma, resgatar a sua falta de oportunidades, ficando assim esclarecido:

Sc.2: -*[...] a gente morava pra fora e meu pai disse que filha mulher não precisava aprender a lê. Naquele tempo... Era muito longe, e eu não tive oportunidade.*

Sc.9: - *[...] eu não deixei meu filho faltar nunca à aula, às vezes ele não queria ir, [...] e eu dizia: vai meu filho porque um dia tu vai me agradecer, eu não tive oportunidade.*

O terceiro sujeito entrevistado, Sc verbaliza o quão sofrido foi sua infância, sem referência de um núcleo familiar. Evidenciam-se modos de exploração, de abandono, e mais tarde, ele mesmo intui uma luta pela sobrevivência.

Sd.2: - *Eu morava com uma família, mas daí, eu morava com uma família de rico, mas eles me judiavam, aí eu fugia e não ia pro colégio. Ficava na rua. Foi, foi que eu fiquei na rua.*

Num outro exemplo de vivência, abaixo apresentado, compreende-se que o ensino não fazia parte da concepção educativa familiar. Parece, pelos relatos, que a sobrevivência da

família em busca do suprimento das necessidades básicas de alimentação estava constantemente contribuindo para o afastamento das crianças a escola.

Se.2: - *Eu estudei e eu fiquei pelo menos vinte e dois anos fora.*

Se.15: - *Eu não terminei a segunda, parei, [...]. Minha família era carroceiros na praia e a gente nunca deu bola pro estudo e hoje eu sei como ele faz falta.*

Em sentido oposto ao anterior, pela representação social que ao ensino foi atribuído, o sujeito Sf demonstra com suas palavras, que havia a intenção familiar primeira à aprendizagem. E de forma clara pressupõe as oportunidades que lhe foram concedidas.

Sf.2: - *Quando a gente tava com dezesseis anos, meu pai contratou uma moça, que tinha mais estudo... não tinha nem a quinta série! Ai essa moça vinha a cavalo e dava aula no galpão. Ai juntemos mais uns... as pessoas dos outros empregados dele, [...]. Outra filha de outra pessoa que era mais... de bens, tinha mais poder, aquela filha tinha estudado até a quinta série. Então ela ensinava! Só lê! Que não tinha onde escrevê. E aí no caderno ela passava o nome da gente, inté pra gente completá, e a gente aprendeu o nome, escrevê o nome, e lê!*

Contudo, percebe-se que, em sua maioria, as vivências de cada um estão arraigadas em grande parte por momentos de dificuldades, sejam em relações pessoais que representam a época vivida, pelas situações financeiras que acabam por determinar o tipo de vida que cada pessoa enfrentou, ou pela falta de oportunidade ao ensino. Entende-se que a exclusão social em seus primores, configurada aqui ao espaço educativo institucionalizado, representa a inserção à EJA, como alternativa de ensino curricular regular.

Ao traçar um paralelo com o que as professoras entrevistadas consideraram importante ensinar na EJA, sendo estes alunos adultos, diferenciados do contexto regular de ensino, aponta-se que é preciso ensinar para a vida, seja qual for a instância educativa e faixa etária em que se apresentarem os alunos. Ensinar para a vida é respeitar o educando, é permitir o desenvolvimento de pessoas autônomas, livres para atuarem com consciência crítica. É ensinar conforme PB.11, *pela motivação, pela experiência de vida deles, eles conseguem.*

Acima de tudo, a prática deve ser a continuação das aprendizagens dos alunos, não constituída apenas de atividades educativas apresentadas pelo educador. Neste sentido PA.13 complementa: - *eu sempre procuro apresentar dentro de alguma coisa que já é velha. Eu nunca introduzo, assim, uma coisa nova do nada.*

Mesmo que o respeito ao educando seja valorizado e certificado quando a professora PA.11 afirma claramente que, *pra cada um eu ajo de uma maneira*, enquanto a prática pedagógica não estiver alicerçada realmente em ações que concebam o respeito pelas

vivências de cada aluno, não contribuirão para a formação de alunos adultos críticos e conscientes de suas realidades, capazes de compor seus processos de ensino e de aprendizagem, nem corresponderá à busca de um desenvolvimento humano digno e uma vida mais saudável.

A intenção educativa de todo educador, em qualquer instância de ensino, deve alicerçar-se numa prática que respeite o educando em todas as suas características, potencialidades e subjetividades de vida.

Neste sentido Paulo Freire (1997, p. 162) estabelece que

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo [...], a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador [...].

Conforme estas primeiras constatações, referindo-se à categoria de *Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais*, e, especificamente aos alunos inseridos neste espaço educativo e suas experiências vividas observada nos relatos que foram partilhados com o pesquisador, salienta-se que houve uma exclusão social muito notória. Que continuará a existir, se as práticas de ensino em cada sala de aula não contribuírem para reverter esse quadro, verdadeiramente.

Acredita-se que o grande ideal de ensino deverá estar alicerçado em práticas pedagógicas coerentes com a realidade de cada pessoa. Neste sentido, Mosquera (1975, p. 22) adverte: “[...] torna-se importante entender que o mundo do educando não radica simplesmente na sala de aula, mas traz expectativas, interesses, desejos e curiosidades, que freqüentemente são diluídos em tarefas rotineiras ou aborrecedoras”.

A escola quando desenvolve seu real papel de inclusão dos alunos em suas possibilidades de aprendizagem, respeitando os alunos em suas singularidades, tende a promover novas capacidades, em seus alunos no que se refere ao “aprender a ser”. Um dos pilares da educação, de acordo com o relatório Dellors (2003), constitui-se ponto de partida para uma auto-valorização em cada ser humano, proporcionando uma efetiva construção de auto-conceito.

Uma **terceira** categoria que emergiu das entrevistas estabelece uma ligação entre *Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender*, essas correlacionadas às *Motivações* de estar na escola e os motivos pelos quais os alunos procuraram a EJA. Assim, no primeiro momento, parece que mesmo com diferentes idades cronológicas, entre 34 anos e 63 anos,

entre adulez jovem plena e adulez média final, caso específico dos sujeitos desta pesquisa, o desejo de aprender dos educandos e a motivação em estar na escola representam um modo de alcançar seus objetivos de escolarização.

Para que sejam possíveis essas aspirações é necessário, antes de tudo, motivar o aluno e, acima de tudo, entendê-lo em suas potencialidades, aceitando seus desejos e as intencionalidades de aprendizagem muito próprias de cada um. A começar por saber ouvir e saber perceber o que cada um tem para partilhar e ensinar de vivência pessoal.

Todavia, Huertas (2001) declara que a grande maioria das atividades e das ações cotidianas que executamos não são motivadoras, sejam elas de cunho escolar educativo ou em situações rotineiras de aprendizagens de vida. Este fator de contingência externa costuma representar uma promessa de benefício tangível e não pertencentes a vontades próprias e internalizadas. Portanto, o desejo de aprender dos alunos deve estar relacionado com suas motivações intrínsecas estabelecidas desde a infância em seus contextos familiar e social.

Entre intenções e aspirações dos alunos, abaixo, ficam registradas e descritas explicitamente as falas de cada um em seus processos motivacionais.

O sujeito Sa revela que a motivação ao estudo lhe era intrínseca desde muito cedo, na adolescência. Perpassa a idéia de que estavam ligadas a concepções de educação familiar e valores morais de respeito à palavra do outro, no sentido de compromissos assumidos por outras pessoas e, neste caso aqui exemplificado e não cumpridos. Nas palavras de Sa.2: - *Era combinado que era pra me bota à tarde pra estudá e de manhã eu cuidava do gurizinho, [...] Ai como eu me revoltei! [...] eu falei prá minha irmã, que então eu não ia fica mais lá, que ela não arranjava nunca colégio prá mim estudá, como ela tinha combinado com a minha mãe e eu queria estudá.*

Pela concretização deste ideal internalizado já na família, esclarece Huertas (2001, p. 115), que “*cada um depende de seu próprio mundo social e é onde se constroem e variam as metas pessoais*” (tradução do autor).

Inclusive, mais tarde, já em idade adulta, no retorno à escola na EJA, o mesmo aluno Sa enfatiza a vontade inicial que continua a existir, contudo mais percebida por ele, mais consciente de que depende também de seu próprio esforço para que a aprendizagem aconteça. Sa.9 argumenta: - *[...] mas, eu tenho que aprende isso aqui, eu tenho que fazê!! (com batidas com a mão na mesa). [...] é aquela vontade! Aquela vontade que a pessoa tem que tê. Senão não conseguia nada.*

Ao observar este desejo intrínseco de aprendizagem o professor, em qualquer instância educativa, aqui em especial na EJA, deve contribuir para que esta motivação possa

se reverter em aprendizagens significativas e, por consequência real. Huertas (2001, p. 47), afirma que os educadores devem querer “*trabalhar com o que constitui o componente energético do ser humano, o que lhe empurra e lhe dirige algo que não é tangível nem sempre evidente*” (tradução do autor).

Logo, a motivação do professor em relação aos seus alunos e a trabalhar na EJA, precisa conter intenções explícitas que possam proporcionar que o aluno atinja as suas próprias metas de ensino e aprendizagem. Portanto, quando questionadas sobre suas motivações em trabalhar na EJA, as professoras transparecem mais um interesse direto com a relação aos alunos e suas faixa etárias, do que pela representação social que deve assegurar um trabalho na educação de pessoas adultas já tão marginalizadas em direitos humanos.

PA.4 afirma que sua motivação tem a ver especificamente com seus alunos, *com os alunos!*

PB.4 também se sente motivada em trabalhar com os adultos da EJA, afirmando que - *Sim, me sinto motivada. Eles dão retorno prá gente. Eles dizem que gostaram da aula. Eles fazem as tarefas.*

Aparentemente trabalhar com estes educandos que já passaram pelas fases de infância e adolescência, traz consigo características muito diferenciadas dos alunos do diurno, não representando dificuldades em manter um bom andamento na sala de aula durante as atividades rotineiras. Pode que a satisfação em trabalhar à noite tenha uma compensação muito distinta pelo modelo de autoridade que tem a professora à frente de seus alunos

Esse entendimento de que os alunos adultos são diferenciados na maneira de agir durante as atividades na escola é revelado por PB.10 quando menciona que - *No geral, eles trabalham. Porque o pessoal assim, é diferente do dia. Que tu tem que tá insistindo pra fazer, que eles não fazem. Eles aqui, os que vêm eles tem vontade de aprender e tem vontade de fazer!*

Não obstante, pode se dizer que os alunos adultos normalmente verbalizam seus interesses, quando relatam as vivências pessoais relacionadas às suas motivações de estarem na escola e ali permanecerem.

Por esta intenção, o sujeito Sd.4 afirma com muita veracidade: *Então, eu me decidi: vô estudá, ganho melhor do que tá nos buteco jogando snoker, bebendo.*

E o mesmo aluno Sd.9 diz com muita firmeza: - *Se eu vim pra cá pra aprende? Com a idade que eu tenho, se eu não insisti? Já insisti consegui chegar donde que eu tô! Arrumei uma família e tudo que eu tenho. O resto é só toca prá frente... - Dá aquela agonia, mas tem que insisti [...].*



No entanto, a motivação em aprender e em permanecer na escola também parece estar ligada não somente aos desejos intrínsecos de aprendizagem e ensino construídos até então, mas também pela forma como a professora recebe seus alunos e lhes apresenta as atividades diárias na sala de aula. A afetividade precisa ser demonstrada em gestos e palavras de atenção e carinho pelos alunos.

Nas palavras das professoras, e também apontado nos relatos das observações assistemáticas, fica claro como os docentes, particularmente observados, recebem seus alunos. Pois, embora cada educador tenha apresentado uma postura um pouco diferenciada, parece ser uma característica própria de cada um, no modo de agir frente as situações diárias da vida escolar.

Isso tudo desvelado nas palavras de PB.9: - *Procuro receber bem, com alegria. Assim, com espontaneidade, até para eles se sentirem bem.* E, no mesmo ponto de recepção, intui: - *Eu acho que afetivamente, mostrando que eles são importantes, que eu gosto que eles venham.*

Não obstante, quando a professora recebe seus alunos de maneira afetiva, com palavras amigáveis, de boas vindas, percebendo a presença de cada um individualmente, perguntando sobre seu dia e suas situações de vida e saúde, nota-se que a motivação em estar na sala de aula revela-se até no número de alunos presentes no dia da professora referência. Com isso, os alunos sentem-se acolhidos e à vontade para contar em seus problemas e muitas vezes, pedirem ajuda.

Por certo a afetividade vem auxiliar a permanência dos alunos da EJA e seus desejos de aprendizagem. Confirmando essas intenções estão, por exemplo, as falas dos alunos, várias vezes relatadas no mesmo valor que lhe são próprios em suas indicações de estudo.

Sb.7 - *Eu, eu vim mesmo pra aprendê a lê!!!* E diz mais em Sb.7 - *[...], a gente não sabe né! Tá ali pra aprendê!.*

Já o sujeito Sc percebe a necessidade de ter o ensino como sobrevivência. Para Mosquera (1985a) de acordo com Maslow, uma necessidade fisiológica de segurança. Que pode ser entendida pela vivência de pobreza e abandono vivida por este aluno. Por ele, melhor explicitado em Sc.14: - *Eu quero ver se eu não saio daqui enquanto não tivé lendo e escrevendo. Prá sabê, né, me defendê, né. Isso faz muita falta até prá gente [...].*

Por outro lado, outro aluno que teve uma infância diferenciada em valores familiares, assim como as primeiras aprendizagens muito significativas, busca na EJA uma satisfação pessoal de necessidade de auto-realização, algo além do que uma satisfação biológica.

Conforme Maslow (apud Mosquera 1985a, p. 148), “*o desejo de a pessoa tornar-se mais do que é e, de vir a ser tudo o que pode ser*”.

E Mosquera (1985a, p. 148) complementa dizendo que esta é “*a necessidade de saber e compreender (a curiosidade como uma característica da saúde mental)*” no que se refere às outras necessidades reconhecidas por Maslow.

E, no intuito de delinear também o desejo de aprendizagem buscado por outro sujeito da pesquisa, revela-se as palavras de Sf.6, quando questionado sobre o que gostaria de aprender na EJA: - *[...], escrevê, e lê bem direito! Pra quando chegar a minha velhice lê meu jornal, me aposentá e lê meu jornal, bem contente.*

Parece que Sf já possui suas necessidades básicas contempladas, seja pela relação familiar que pode ser que possua, seja pelas internalizações anteriores da aprendizagem construída, ou pela necessidade de crescimento próprio, a qual motivou sua inserção na EJA.

Mosquera (1985a, p. 150), destaca que “*Maslow descreveu as necessidades de crescimento como uma categoria mais elevada que as necessidades básicas. Elas incluem valores intrínsecos a todo indivíduo, [...]*”.

Ainda, o sujeito Se aponta que procurou a EJA para recuperar o tempo de ensino e de aprendizagem que lhe foi tolhido, por razões sócio-econômicas da realidade familiar. Se.6 relata: - *Eu tô assim... batalhando pra aproveitá tudo que eu não aprendi.* E complementa em Se.15: - *Eu não terminei a segunda, parei. Minha família era carroceiros na praia e a gente nunca deu bola pro estudo e hoje eu sei como ele faz falta.*

Contudo, todos os desejos de aprender dos alunos parecem percebidos com intensidade por PB.11 quando perguntado sobre a aprendizagem dos alunos e como ela acredita que esse processo ocorre, em sua percepção. Ela diz que *eles estão mais interessados, tão com vontade de aprender, [...]. Eles vêm com vontade e fazem as atividades, os trabalhos, [...].*

Parece que este desejo está relacionado apenas as primeiras intenções de ensino, atreladas às intencionalidades de aprendizagem adquiridas na infância.

Tudo isso, fica melhor explicitado nas falas de alguns alunos.

Sa.6 declara com intencionalidade distinta: - *Primeiramente eu quero sabe lê e escrevê, né. Aí depois,... Eu tinha vontade assim, de fazê, uma coisa que eu sempre gostei: costura.*

Já o outro sujeito entrevistado é enfático e decisivo em suas argumentações: - Sb - *Eu, eu vim mesmo pra aprendê a lê!!!! Que eu não sabia, [...]. E escrevê!!!*

Entretanto, entre os relatos de aprendizagem dos alunos e o desejo de aprender dos mesmos devem os professores, em qualquer instância de ensino, neste caso na EJA, ter a intenção de motivar seus alunos. De modo que as aprendizagens sejam construídas de maneiras autônomas, mas que sejam efetivas em novos conceitos e concepções de educação, para, contudo, revelar metas intrínsecas de aprendizagens futuras, numa caminhada humana de desenvolvimento por toda a vida.

Huertas (2001, p. 251) declara que

as metas intrínsecas, as que fazem referência àquelas situações especiais [...] onde a preocupação fundamental do aluno são coisas como compreender o que está estudando, saber mais de um assunto particular, ter ambição de conhecer, por experimentar o progresso e por dominar a tarefa. São metas que surgem de eleições autônomas (tradução do autor).

Ao assumir esse pressuposto de motivação na sala de aula, nesta investigação, percebe-se que PB.12 parece ter arraigado os conceitos de motivar ao fato de destacar as conquistas dos alunos, apenas com reforço do que foi conquistado. Em sua palavras a afirmação: - *A gente tem sempre que procurar motivar,[...]*. E diz mais: - *A gente elogia: Oh! Viu, tu achava que não conseguia, tu tá conseguindo! Reforçar para que eles continuem. Porque às vezes, muitos desistem, quando vêem que não estão aprendendo eles querem desistir.*

PA.12 também comprova a mesma idéia anterior da outra professora. Quando perguntado sobre como salienta o aprendizado de seus alunos declara: - *Eu costumo mostrar pra eles que eles estão aprendendo. Eles duvidam muito da capacidade de aprender. Eu acredito muito mais que eles.*

Afirma-se que a aprendizagem precisa estar ligada às motivações intrínsecas de cada aluno. Logo, tornam-se urgentes práticas pedagógicas que atuem diretamente no processo motivacional de cada aluno, sejam pelas metas externas de melhoria de emprego refletidas nas recompensas externas que irão conseguir, como pela motivação intrínseca já construída nas primeiras relações sociais familiares ou não, e agora nas relações sócio-culturais estabelecidas entre professor e aluno que poderão se consolidar.

Salienta-se a importância de um renovado olhar ao ensino, no sentido de que as aprendizagens se tornem significativas para os alunos enquanto sujeitos de sua aprendizagem. Nas palavras de Hernández (1998, p. 27): “[...] dá sentido à educação para a compreensão é a que se propõem em termos de que aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos e dos professores, ou seja, deva ser interessante para eles”.

A **quarta** categoria emergentemente destacada, *Prospectiva de Vida e Futuro*, está relacionada, ainda, entre os desejos de aprendizagens e os sonhos pessoais, com a primeira intencionalidade dos educandos na EJA: aprender a ler e aprender a escrever.

No entanto, os alunos, em sua maioria, não mencionam continuar os estudos. Eles revelam que apenas a leitura e a escrita são seus objetos de estudo e aprendizagem, por razões distintas e próprias de cada um atreladas às suas vivências pessoais. Logo, apenas um pequeno número aponta o desejo de permanecer na escola, em busca de novos conhecimentos e conceitos.

Mesmo sem ter muita certeza, Sf. 10 intui: - *O principal é ler e escrever, que eu acho!*

Outro aluno completa as poucas idealizações para com os estudos na EJA.

Sf. 6 – *Ah! escrevê, e lê bem direito! [...] Sabê escrevê, mandá alguma coisa. Não escrevê errado. É só!* E complementa sem muita certeza. Sf. 10- *O principal é ler e escrever, que eu acho!*

No entanto, o mesmo sujeito entrevistado revela outro desejo. Sf.15 – *“Eu acho que eu já realizei, he! he! Agora é só me formar, he! he! O que eu queria eu já realizei, né: era tê meu cantinho. Agora eu já tenho. Só estudá e vou tirá uma carteira de motorista até o fim do ano”*.

Já outro sujeito relata, supondo não ter condições de realizar seus desejos, neste momento de sua vida. Sb.15 - afirma que: - *[...] sonhá a gente sonha bastante, mas... Meu sonho é de aprender a lê bastante e tirá a carteira de motorista. Esse é meu sonho!*

Mesmo assim, um pequeno número de alunos tem ligado a prospectiva futura ao sentido de melhoria da qualidade de vida e por empregos mais dignos no que se refere à remuneração.

Nos relatos de Sd sua intencionalidade explícita para a permanência na EJA. Sd.6 - *Completá o meu primeiro grau aqui, se Deus quiser!*

E para o sujeito Se.5 - *Me formar, né. Quero seguir... aos quarenta anos eu quero ver se tô lá.*

No entanto, Sd traz outras intencionalidades e sonhos intrínsecos em suas palavras.

Sd. 1 - *Dá uma vida melhor. Graças a Deus a gente já tem, já adquiriu uma casinha própria, com água e luz, terreno próprio, graças a Deus [...] Quero que a minha filha conclua o primeiro e o segundo grau, um dia consegui um curso, aí... uma faculdade, uma coisa.*

E acrescenta de maneira mais enfática: Sd.3 - *Porque se eu vô trabalhar num lugar, no lugar que eu trabalho, mesmo, precisa de estudo. Tem que contá, tem que escrevê. Fazê conta, escreve. Então! Agora mesmo prá fazê um curso de operador de empilhadeira, precisa. Quero tirar a carteira de motorista, precisa. Sem estudo, não!*

Porém, o mais significativo em relação ao estudo é a percepção do que a aprendizagem pode lhe proporcionar. Em suas palavras seu sentimento: Sd.8 - *Eu me sinto... é mais uma porta, mais uma janela que se abre. Cada vez que a gente aprende! Aprendê a lê é uma porta que se abre.* E não apenas: Sd.6 - *Completá o meu primeiro grau aqui, se Deus quiser!*

Retomando a vivência destacada por Sd durante a entrevista, e no início deste capítulo 4, parece revelar que para esse sujeito, todas as suas experiências de vida, dificuldades, sofrimentos, tão necessários para o crescimento do ser humano, lhe oportunizaram um amadurecimento em seu desenvolvimento. Ou, talvez ele, aluno adulto possua um componente diferencial que certas pessoas utilizam quando lidam com a adversidade (SOUZA, 2005). Uma característica pessoal, quem sabe, difícil de ser encontrada em pessoas que foram de uma forma ou de outra, excluídas. Seria necessário mais estudo para que isso tudo ficasse comprovado.

Todavia, para que cada aluno possa alcançar seus objetivos e projetos de vida, mesmo que possam parecer pequenos aos olhos dos educadores, é imprescindível o devido respeito a cada ser humano, onde situações de aprendizagem precisam atender às expectativas que os alunos trazem em sua bagagem, como principal forma de respeito a cada educando. Especialmente, nestas circunstâncias de vida que lhes são peculiares. Os excluídos da escolaridade em idades regulares desejam novas aprendizagens e dão a impressão de querer novas oportunidades de vida.

Mosquera (1985a, p. 154) salienta que “*a diferença entre a vida motivacional das pessoas está intimamente relacionada às necessidades de crescimento e às necessidades básicas*”. Ou seja, enquanto os alunos adultos da EJA não tiverem satisfeitas suas primeiras necessidades fisiológicas e de crescimento, no sentido de adquirir o mínimo de conhecimento numa sociedade letrada, parece que não irão buscar outras necessidades mais acima das primeiras, no que se refere ao ideário hierárquico de Maslow (vide p. 65).

Outro sujeito Se. Aponta que sua perspectiva de vida está ligada ao ensino na EJA, quando declara que - *A qualificação do meu serviço, que tá exigindo* (Se. 4). Diz mais em Se.6 - *Eu tô assim... batalhando pra aproveitá tudo que eu não aprendi*, e em Se.8 - *Eu me sinto feliz, uma realização que eu não tive*. Referindo-se às aprendizagens que não teve

oportunidade de realizar, mas que agora, implicitamente lhe fazem falta, principalmente quando diz respeito às melhorias de emprego.

Contudo, seu sonho de vida fica enaltecido com o relato significativo: Se.15 - *Me formar, né. Quero seguir... aos quarenta anos eu quero ver se tô lá. No ano que vem quero trazer minha esposa, também. Ela parou na quarta série. Eu não terminei a segunda [...]. Eu trabalho em construção, aí isso aí... e um projeto pra mim vê duma obra, já tenho dificuldade. A maioria é por letras e números, e a gente pra pegá, tem que saber.*

Conforme os relatos dos alunos acima elencados, percebeu-se que alguns alunos da EJA, quando indagados sobre seu sonho de vida, parecem não ter suas necessidades básicas fisiológicas satisfeitas, ou carregam sentimentos da falta de suas necessidades primeiras, desde a infância. Com situações de vida entre a pobreza social e/ou a falta de oportunidades culturais, suas necessidades mais prementes parecem terem sido negadas. Há que se questionar porque os alunos adultos da EJA se satisfazem com tão pouco, em suas adultez jovem e adultez média.

Assim, as idéias de Mosquera (1985a, p. 148) confirmam estas percepções de necessidades básicas encontradas na investigação. *“As necessidades básicas estão organizadas em uma hierarquia de valores ou graus de importância, deste modo a manifestação de uma necessidade se baseia geralmente na satisfação prévia de outra, imediatamente inferior na escala”.*

Por tudo isso, é importante que os professores tenham clareza do que cada aluno necessita para uma melhor qualidade de vida, para que se proporcione aos alunos oportunidades de buscarem seus sonhos e desejos de vida melhor e futuro com mais dignidade. Nas palavras de PA a percepção devida aos seus alunos quando se refere ao que deva ser ensinado na EJA. PA.7 - *que eles se utilizem das ferramentas que e são a leitura, a escrita, pra poder ter uma vida mais plena.*

PB confirma a idealização de PA quando afirma sua intenção de ensino para com os alunos adultos da EJA. PB.7 - *Acho que seria assim: ajudá-los a se ver como pessoas, como seres humanos, como cidadãos, responsáveis. Que aquilo é importante para eles. Que eles vão melhorar; para quem está trabalhando vai ajudar no seu trabalho. Essa valorização da pessoa humana, do estudo, eu acho que isso é importante.*

Em virtude das intenções dos alunos quanto as suas perspectivas de futuro, ressalta-se que a prática pedagógica na EJA, precisa proporcionar as aprendizagens diferenciadas que cada aluno adulto busca, quando vem à escola resgatar o que não foi construído. Mesmo que

os alunos adultos não tenham a oportunidade de expor suas idéias e necessidades e os professores não percebam o quanto isso é importante.

A outra categoria elencada pelas entrevistas dos alunos e dos professores, a **quinta** aqui apontada, refere-se ao sentimento que alunos apresentam em relação às professoras em ter uma *Professora como Modelo Cultural*. E do outro lado, as professoras que, ao sentirem-se como modelo de conhecimento, adotam intervenções pedagógicas que acreditam ser as mais adequadas em sua sala de aula.

Em primeiro lugar e mais claramente ressaltada, esta preocupação dos alunos, a qual parece estar alicerçada a um modelo tradicional de educação, onde a professora configura como a autoridade máxima em sala de aula e, mesmo que distante de suas realidades sócio-culturais, representa o modelo a ser seguido.

Nas palavras de Se.13 a afirmativa desse sentimento de modelo culturalmente construído.

Se.13 - *Qualquer perguntas que a gente precisa estão ali pra explicar.*

Confirma-se este modelo cultural, na fala de Sb.10 - - *É [...] são mais, mais assim atenciosa. E elas tá explicando, se falta uma letra ela já tão ali na hora, já corrigi já. É mais atenção [...].*

O mesmo sujeito entrevistado comprova este modelo socialmente construído, quando solicitado para descrever sua professora da EJA. Sb. 13 - *Olha pra mim eles são ótimo.. Por que eu acho que eles tão fazendo o papel deles muito bem, por que eles tão ensinando direitinho.*

Outro sujeito também expõe sua idéia, mesmo que de forma intrínseca, de que o modelo de ensino que ele possui socialmente, é a professora, quando relata:

Sc.12 - *Ela explica, [...] O que que ela ia dar hoje, o que que ela trouxe prá gente, tá sempre explicando algo novo, sempre ela traz!*

Do outro lado, estão as professoras, que muito embora pareçam confirmar um modelo tradicional arraigado de outras épocas, ao trazerem conteúdos de ensino que elas acreditam serem adequados para seus alunos, reforçam a autoridade necessária para um bom andamento do trabalho pedagógico. Neste caso, convém salientar que para Quintana Cabanas (1995, p. 214-215)

A educação autoritária é uma má educação, porque nem respeita a personalidade do educando nem constitui a forma adequada de o 'ajudar' a realizar o seu próprio desenvolvimento. A educação 'com autoridade', pelo contrário, parece-nos uma boa educação, justamente porque ao mesmo tempo que toma em consideração a personalidade do educando não a abandona a si mesma [...], mas usa a autoridade como um meio próprio para 'ajudar' a chegar a comportamentos que ficam para além das suas possibilidades naturais.

Então, estabelecendo a autoridade necessária frente a seus alunos, PA.14 confirma que - *eu procuro, quando necessário mostrar firmeza, de que mesmo ele sendo, talvez, mais velho do que eu, quem tem que zelar pelo ambiente de trabalho sou eu.*

Não obstante, os alunos denotam e esperam que a professora seja afetiva em sua maneira de agir, de receber, de ouvir, de conversar e entendê-los como adultos. Corroborando com a idéia de Quintana Cabanas (1995, p. 215) de que “*a autoridade pedagógica cuida de se subordinar ao bem do educando*”. E Quintana Cabanas (1995, p. 216), ratifica mais, ao afirmar que “*com autoridade, [...], ao impor com normas racionais adequadas ao bem do sujeito, faz com que estas passem a pertence-lhe*”.

Com isso, nas palavras de Sa.13 percebe-se que toda esta idéia de modelo cultural e autoridade podem estar ligadas pelas representações externalizadas de afetividade percebidas pelos alunos adultos, independente da faixa etária compreendida.

Sa.13 - *É ela é muito querida. Trata a pessoa muito bem. É ótima, ótima professora... Muito tranqüila, nunca foram assim prá comigo. [...] tem paciência por que [...] não somos criança, mas, pra entra, tu vê, na nossa cabeça, agora custa! Pela idade...*

Assim, pode-se supor que ao estabelecerem um modelo cultural a ser seguido, os alunos buscam estabelecer com esse modelo relações afetivas que lhes proporcionem satisfação pessoal e alegria ao serem bem recebidos. Assim, parecem ligar a permanência na escola e a aprendizagem à construção de vínculos afetivos, demonstrações de gestos afetuosos, bem como de palavras positivamente acolhedoras. Situações que possam estabelecer uma relação mais próxima entre as pessoas e respeito às suas características pessoais.

Comprovando, também esta idéia de desejo intrínseco de afetos Sf. 12 diz com a relação a sua professora - *Ela conversa com as pessoas, as pessoas conversam com ela. Tem umas que qué contá alguma coisa, do dia.*

Outro sujeito esclarece também com relação ao seu desejo intrínseco de recebimento das professoras no dia a dia da sala de aula na EJA. Sa.12 - *[...] sabe eu nunca parei para pensar [...] ela chega eu já estou sentada ali, ela: - oh! Onélia, tudo bem? E me cumprimenta, ali já me dá as coisa pra fazê, vai lá no quadro, né. Eu achava muito bacana.*



Todos esses desejos de relações afetivas, de acordo com Mosquera (1995, p. 147) “*é quando a pessoa sente necessidade de laços afetivos com os demais. Ela precisa obter um lugar em seu próprio grupo e no mundo*”. Parece ser isto o que os alunos adultos da EJA vêm buscar no contexto educativo, além da aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro importante relato que demonstra a percepção dos alunos adultos de que o professor pode relacionar a afetividade com as intenções de aprendizagem dos educandos, é apontado por Sd.10 - *A maneira que eles ensinavam, não... Não entrava na minha cabeça, não tinha jeito... Botavam no quadro, botavam no quadro. Só que a maneira que eles ensinavam não é que nem aqui, é bem diferente. Ai aqui um mês depois que eu tô aqui, já consigo lê algumas palavra, já consigo lê. Talvez a maneira de explicar, de tratar...*

O mesmo sujeito Sd entrevistado confirma sua idéia de modelo cultural ligado à afetividade, estabelecendo a autoridade devida, em sua concepção intrínseca.

Sd.13. *Porque elas ensinam todas, tem o mesmo tom, a mesma maneira de ensiná. - Acho que em primeiro lugar prum professor é paciência. Paciência, vontade. Tem professor que chega e... faz isso aí e pronto. [...]. Mas, se eu não sei lê. Como é que eu vô lê? Aí, foi, foi, foi, que eu desisti [...]. Aqui elas vêm: - não, faz assim, assim, assim. Fazem junto, fazem a gente ajuntá as letra. Aí a gente vai, vai... Tanto que já me ensinaram a lê algumas frase, que eu não sabia. [...]. Quando tá errado, tá errado!*

Estes importantes detalhes das relações interpessoais que ora se estabelecem na EJA, entre professores e alunos adultos, distintamente no campo desta pesquisa, pôde ser fundamentada durante as observações diárias da prática pedagógica. De maneira invariável, os alunos revelam a cada aula seus desejos de afetividade, tanto com a professora, quanto com os outros alunos, seus colegas de EJA. Nas palavras registradas na ficha de observação da prática pedagógica na EJA, ficam assim complementadas:

Observa-se a preocupação da professora com cada aluno, em atendê-lo com atenção, sejam pelas palavras ou pelo tom de voz. E mais, quando um aluno chega à escola atrasado a professora sabendo de sua realidade trabalho, então procura recebê-lo e explica o que está sendo feito em aula e solicitando a sua participação (palavras do autor).

Neste mesmo sentido de vínculos afetivos relacionados com a representação social de identidade da professora, Mosquera e Stobäus (2006, p.129) afirmam que “*a afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia*”.

Contudo, entende-se que a afetividade pode ser estabelecida e construída em relações interpessoais, e de forma mais implícita durante um processo educativo que elege a convivência pessoal como possibilidade também de aprendizagens constantes.

Essas idéias ficam muito bem evidenciadas nos relatos de cada educando quando questionados sobre sua professora, como eles pensam que ela deveria ensinar e como os recebe em cada aula.

Nesse sentido, Sb.11 deixa bem claro e afirma que – *Elas tão sempre sorrindo. Sempre, né... E vem... ah! hoje tu veio, ah! já tá sorrindo e abraça a gente. Pra mim é uma coisa boa, né. Por que a gente é adulto.*

Outro depoimento muito significativo com relação à afetividade, à aprendizagem e modelo cultural, que foi anteriormente estabelecido por sua vivência cultural, fica destacado nas palavras de Sa.11 - *Nossa professora mesmo é uma pessoa [...]. É muito boa, ah, é muito! Tem paciência! Porque eu estudei muito lá no norte e era daquelas que botava a gente de castigo, palmatória ficava de rosto prá parede, como eu sofri! Horrível! Aquelas palmatória, a gente tinha dá a mão, ai!*

Por tudo isso, Mosquera (1975, p. 16) alerta que “*é necessário possuir um grande tato e uma certa ingenuidade para atuar junto aos alunos*”. E isso as professoras entrevistadas parecem ter, pela forma de agir e atuar com os alunos, talvez lhes faltem a oportunidade para uma capacitação eficaz, com uma formação continuada eficiente, para atender aos adultos da EJA.

Ainda cabe salientar, e talvez questionar o modelo que a professora volante, de acordo com a nomenclatura utilizada no sistema de ensino do município de Porto Alegre, vem representando. Frente aos seus alunos, tende a reforçar os trabalhos propostos pela professora referência quando da ocasião de substituição da primeira. Nas palavras de PB.13 fica esta realidade evidenciada: - *eu só reforço o trabalho que a professora [...] vai dando durante a semana [...]. Então coisas novas ficam mais pra ela [...].*

Isso foi bem observado tanto nas práticas educativas, como durante as reuniões pedagógicas em que os planejamentos eram feitos em conjunto, entre volante e referência e serviam para combinarem o que iria ser proposto aos alunos da EJA. Validade há que ser dita, dá-se ao planejamento em conjunto dos professores da EJA, pelo espaço de convívio docente, proporcionado a esta modalidade de ensino.

Pode-se questionar se esta divisão de tarefas não vem a interferir na aprendizagem dos alunos no sentido de que a professora volante acaba por não configurar uma prática educativa com novos conceitos para estes alunos.

Enfim, cabe ressaltar que o educador continua a ser o modelo cultural que a sociedade estabeleceu pela representação de conhecimentos que esse ser humano possui a partir da própria formação constituída. Seja essa, pelos saberes construídos na família ou socialmente e também pelos saberes acadêmicos.

Contudo, pode-se advertir que nas vivências pessoais da grande maioria dos educadores não se encontra formação específica para trabalhar na EJA. Mais ainda com alunos adultos. Pois, até então nas licenciaturas não se observa que a fase adulta seja objeto de estudo. Portanto, mesmo sem a devida formação no que se refere especificamente à faixa etária da adultez, os professores na EJA continuam a exercer seu real papel de educador.

Abaixo se revelam as categorias da pesquisa, ora priori, ora a posteriori.

Quadro 7 – Categorias da Pesquisa

<p><b>CATEGORIA A PRIORI -</b></p> <p><i>1. Auto-imagem e Auto-estima</i> - a pesquisa apontou que o nível de AI e AE dos alunos parece não ser real pela falta de consciência crítica que parece existir nos alunos com pouca escolarização. Em contrapartida, o nível de AI e AE dos professores pela escolarização e suposto amadurecimento, parece ser real.</p>
<p><b>CATEGORIAS A POSTERIORI</b></p> <p><i>2. Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais</i> - a investigação revelou que o aluno adulto traz para dentro da escola todas as suas vivências pessoais, e estas precisam alicerçar as práticas pedagógicas da EJA.</p>
<p><i>3. Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender / Motivações</i> - apontou que os alunos em sua maioria parecem ter construídas, do convívio social na infância, suas expectativas e motivações de aprendizagens: a leitura e a escrita, destacando-se que as relações interpessoais estabelecidas no meio educativo podem ajudar a compor novas expectativas em relação ao ensino.</p>
<p><i>4. Prospectiva de Vida / Futuro</i> - o trabalho de pesquisa demonstrou que os alunos adultos em sua maioria vêm na escola a possibilidade de independência social, e um pequeno grupo busca na escolarização melhorias de emprego.</p>
<p><i>5.. Professora como Modelo Cultural</i> - a pesquisa ressaltou que os alunos adultos têm sua professora como modelo cultural socialmente construído, ressaltando o compromisso social da figura do professor.</p>

Fonte: O autor, 2006.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM PERCURSO REFLEXIVO

Tenho, enfim, outra coisa  
Que eu não posso esquecer  
Mesmo sem ter certeza  
Mas eu prefiro dizer

O que eu penso a respeito da vida  
É que um dia ela vai perguntar  
O que é que eu fiz com meus sonhos  
E qual foi o meu jeito de amar  
O que é que eu deixei para as pessoas  
Que no mundo vão continuar  
Pra que eu não tenha vivido à toa  
E que não seja tarde demais.  
*Jorge Trevisol*

### Palavras prévias

O quinto e último capítulo desta Dissertação procura apresentar entre reflexões e teorias abarcadas neste estudo, as conclusões próprias do pesquisador.

Ao responder às questões que nortearam esta investigação apresentam-se idéias acerca da EJA, concebidas a partir de uma Educação Integral Humanista que quer reafirmar suas verdadeiras concepções para um ser humano, mais digno em direitos. Que proporcione uma existencialidade mais oportuna em aprendizagens significativas e mais saudáveis em seu desenvolvimento. Para tanto, é preciso transgredir em atos e ações educativas, repensar a prática pedagógica e revelar ideários de uma educação respeitadora da pessoa humana em toda a vida.

Nesse sentido, transgredir para Hernández (1998, p. 13)

... é um convite à transgressão das amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e com a comunidade. Na não marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância (...) é um convite a soltar a imaginação e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte a qual se dirigir.

Enfim, cabe a cada um o seu melhor desempenho do papel que lhe couber no processo educativo.

Aos professores: ensinar e aprender no ato educativo.

Aos alunos: autores conscientes de suas vivências.

À educação: novos olhares e oportunidades ao ser humano.

### **Um caminho reflexivo**

Num caminho de saberes particularmente construídos, muitos são os momentos em que é preciso decidir qual o melhor rumo a seguir, e muitas são as revelações que, à luz de tantas vivências, resultam em significativas experiências pessoais.

Logo, a Dissertação sobre uma área temática ou mesmo algum objeto de estudo é, por vezes, extremamente difícil pela falta de subsídios que a possam sustentar. Outras vezes, revela-se até um trabalho exaustivo pela quantidade de assuntos que se referem à mesma temática abordada. Principalmente, quando os dois temas eleitos para este estudo compreendem a Educação de Jovens e Adultos, suas práticas pedagógicas e a auto-imagem e auto-estima dos protagonistas desse contexto educativos: professores e alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos. São eles, educadores e educandos atuantes nesse campo tão profícuo de vivências pessoais, vivências sociais e de distintas vivências educativas.

Contudo, todo o processo de pesquisa traz à tona, muitas reflexões, certezas (talvez) e apontam muitas outras interrogações. E, nessa investigação não poderia ser diferente. Assim, iniciam-se as considerações finais desta Dissertação afirmando, com certeza, que é necessário muito mais estudo para que se confirmem todos os dados resultantes neste projeto. Convém ressaltar, que aqui não se pretende generalizar todos os espaços educativos de jovens adultos, evidenciando apenas os sujeitos e entorno educativo eleitos para este estudo.

Por conseguinte, ao final da tantos relatos de professores e alunos da EJA sujeitos dessa pesquisa, apontados através das entrevistas realizadas, das observações assistemáticas registradas tanto na ficha de observação da prática pedagógica, como no diário de campo do pesquisador, algumas conclusões mais amplas ficam destacadas. Acredita-se que as práticas pedagógicas na EJA, revelam-se entre atos educativos e intenções de aprendizagens, uma diversidade de conceitos e acontecimentos pessoais de vida dos seres humanos que ali estiverem inseridos.

As conclusões que ora tornam-se clarificadas, seguirão a ordem das questões que nortearam todo o estudo, para um melhor entendimento de todo o processo, e localização do leitor.

A primeira questão elencada a partir do problema de pesquisa e objetivos da mesma é:

- **Que práticas pedagógicas os professores relatam e utilizam na Educação de Jovens e Adultos?**

As práticas pedagógicas observadas na EJA e destacadas nas entrevistas denotam uma intencionalidade por parte dos professores, em aceitar as diferenças que os alunos apresentam no que se refere às suas dificuldades de aprendizagem e desejos de ensino diferenciado. Porém, essas práticas precisam estar alicerçadas em concepções humanista-existenciais de respeito pelas vivências de cada aluno, pertencentes a uma sociedade e de entendimento específico em cada fase da vida. Do contrário, não contribuirão para a formação de alunos adultos críticos e conscientes de seus processos de ensino e de aprendizagem.

É necessário o educador sentir-se incomodado com o modelo arcaico de educação tradicional e desejar seguir em busca de novos conceitos, para renovados processos de ensino e aprendizagem que acreditem na pessoa humana, no desenvolvimento da pessoa, nas potencialidades de cada aluno. Educação essa que só se faz com práticas motivadoras, libertadoras e desejos de formar seres humanos mais felizes.

Outro ponto de destaque observado nas práticas pedagógicas, mas não apontado de maneira explícita durante os relatos, diz respeito ao material didático utilizado pelos professores e alunos adultos na EJA. Parece configurar-se muitas vezes, em materiais que poderiam ser substituídos por outros mais direcionados aos adultos. Já que esses trazem consigo seus ensinamentos de vida, suas dúvidas diárias e suas reais intenções de educação.

Há que se admitir a grande valia das intenções das professoras em trazer diversificadas atividades para o ensino na sala de aula da EJA. Ainda assim, parece necessário rever algumas práticas pedagógicas. Pois, algumas das atividades propostas ainda tendem a infantilizar os alunos com palavras, textos e vocabulários, em sua maioria, idênticos aos materiais apresentados às séries iniciais do ensino fundamental. Os próprios professores percebem a falta de materiais apropriados para trabalharem com alunos adultos e acabam utilizando e distribuindo aos alunos, livros que a escola recebe do MEC, e que fazem parte do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), pertencentes aos alunos do 1º Ciclo, ou seja, turmas iniciais de alfabetização de crianças.

Talvez com políticas públicas bem intencionadas em realmente acabar com o analfabetismo, que oportunizem melhores condições pedagógicas aos professores, sem se preocupar apenas com números finais de relatórios, mas com uma concepção de educação

humanísta, transformada e transformadora socialmente para cada educando, poderá a EJA representar um real espaço educativo de imprescindíveis práticas pedagógicas coerentes e eficazes para a construção de um auto-conceito e autocrítica para cada educador e educando.

Contudo, é de se lamentar que a educação na EJA, no que se refere às leis educacionais, ainda venha sendo concebida em muitas situações, a partir de práticas partidárias, mesmo após anos de tantas políticas educativas em nível mundial, e numa época de globalização, tenderem a ressaltar o direito à educação que todo ser humano possui.

Apesar da necessária mudança que ao ensino é apontada há muitas décadas, evidenciando uma sociedade que ainda não existe com a devida coerência e competência social, educar representa desconstituir espaços muito fechados em suas representatividades, construir uma escola que acabe com os muros que a distanciam da própria vida.

Ao professor que busca ressignificar seu papel social, o reconhecimento de que continua a ser imprescindível no ato educativo. Ao educador ressignificar sua práxis é perceber as devidas mudanças no ato educativo.

Acima de tudo, é impossível pensar em educação sem a figura central do professor, mesmo com tantos e novos papéis que a sociedade vem lhe atribuindo, dentro deste contexto de realidades que não mais comporta suas necessidades. Por isso, sobrepujar sua prática pedagógica está em elevar o simples profissional a uma função epistemológica que aponte ao “ser educador”. Num sentido mais amplo, isto representa não só professar um conhecimento, mas ultrapassar barreiras de antigos conceitos e práticas, atuando como responsável sim, por todos os seres humanos que se fizerem participantes de toda uma vivência educativa.

Com isso, mesmo que de forma não consciente, os educadores são responsáveis, sim, pelas pessoas que estão a sua frente, pelo ser humano que se faz presente em sua sala de aula, em seu convívio. Indicando práticas pedagógicas condizentes com as realidades construídas anteriormente por seus alunos.

A segunda questão norteadora desvelada pelos objetivos dessa investigação e nem um pouco distante das reflexões acerca das práticas pedagógicas da EJA, bem pelo contrário, foi:

- **Qual a vivência de ensino que possuem alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos?**

Descrever as vivências de ensino que possuem os alunos adultos da EJA acaba por revelar toda a exclusão social, econômica e cultural que os sujeitos inseridos nesta modalidade de ensino detém. E, neste caso de pesquisa, infelizmente, não é diferente.

Os alunos adultos entrevistados acabam por enaltecer as reais condições que a classe menos favorecida em direitos sociais revela, pela diversidade de suas vivências pessoais.

A partir das primeiras relações sociais, já desde a infância, irá o indivíduo construir e edificar suas primeiras idéias de educação. Algumas pessoas terão a oportunidade de conviver no seio familiar, outras, em contrapartida, pelas mais diversas circunstâncias econômicas, estruturais, ou mesmo culturais, entre outras, não edificarão seus desejos de aprendizagem de mesmo modo.

Fica evidente, que cada ser humano, sendo único em suas vivências e épocas de vida, internalizará modelos de ensino de acordo com suas vivências.

Parece ser esta uma prática educativa, realmente crítica, consciente, ou melhor, em vista da conscientização. Uma prática educativa que liberta e propõe ser libertadora das amarras políticas, econômicas e sociais.

Cabe, pois, considerar a diversidade que a prática pedagógica abarca, como um fator diferenciador, de origem natural ou social, que exige respostas educativas integradoras em métodos de ensino-aprendizagem capazes de se adaptarem às necessidades individuais dos alunos. Fator esse, diferenciador, que poderá enriquecer as práticas pedagógicas, ao partir dos conhecimentos e experiências dos alunos.

Sobretudo, a prática pedagógica na EJA, precisa representar a individualidade de cada ser humano que a compõe. O aluno, com sua história de vida, traz para dentro da sala de aula todas as suas ansiedades, desejos, sonhos e necessidades pessoais e culturais. Todas essas emoções constroem sua subjetividade. Não do outro lado, mas, junto com o aluno no aprender das práticas pedagógicas, está o professor da EJA, também com sua história de vida composta por muitos saberes experienciais advindos das práticas docentes que o constituem, mas acima de tudo, com sua particularidade de ser humano em sua personalidade.

Práticas pedagógicas arcáicas e alicerçadas em situações fora do contexto social, que se apresentam descontextualizadas e acima de tudo, deixam de representar a devida atenção à diversidade, deixam de ser fundamentos para uma educação humanista, que respeita as diferenças.

Pensar no fator diversidade como um modelo de qualidade educativa que respeite a todos os educandos parece evidente pelas vivências que cada ser humano carrega em si no ato educativo, quanto mais, quando falamos de alunos adultos. Estes alunos precisam também,



serem sujeitos em sua aprendizagem. Não só pelo que trazem em suas vivências singulares, mas pelas situações de exclusão que já sofreram em muitas etapas anteriores de vida.

O respeito à pessoa humana adulta deve ser ainda maior quando se pensa em um processo de ensino que visa resgatar as aprendizagens que não foram ou não pôde ser construído em tempos regulares de faixa etária, neste caso, o ensino na EJA.

Pensar em aprendizagem na adultez pressupõe que o desenvolvimento humano continua a se estabelecer em qualquer etapa de vida. Pressupõe também que o aprendizado é resultado das muitas interações que o ser humano estabelece socialmente ao longo de sua existência. E a escola é um lugar privilegiado, no qual essas relações podem ser efetivamente constituídas.

Logo, mesmo que existam, ou não, algumas lacunas advindas das primeiras relações sociais, na família, todo o processo de socialização acaba por se desenvolver com maior intensidade na escola. Essa, enquanto instituição educativa e representante das ímpares ações culturais, que ora se estabelecem neste contexto, acaba por receber as tantas outras aprendizagens que o social compõe. Contudo, as relações interpessoais, acontecem do modo e onde as pessoas as estabelecerem, ou seja, em qualquer espaço de educação, formal, ou não.

A construção social irá oportunizar as diferentes aprendizagens, constituindo os diferentes motivos intrínsecos que o ser humano terá com ele. Esses motivos, mais tarde, configurar-se-ão em motivações extrínsecas que o indivíduo terá como metas e objetivos em sua vida, em suas aprendizagens. Assim, aponta-se que a construção motivacional é inicialmente social, podendo-se afirmar que é também pelo social que podem ser possíveis as novas construções internalizadas de cada pessoa, ou melhor, serão pelas relações interpessoais que se poderão compor novos processos motivadores.

O aluno que, com suas experiências de vida, chega à escola, e é ele quem vai retornar ao convívio social. É ele quem deve fazer a diferença no seu meio social, seja em qual faixa etária se encontrar. É ele quem, com a mediação do professor, vai construir seu aprendizado. E esta é uma ímpar função do professor.

Compreende-se que, se aos alunos não for oportunizado um novo aprendizado, no verdadeiro sentido de apreensão, ele não poderá se apropriar de novos conceitos. Imagina-se aos professores, que em sua formação docente não aprenderam e/ou não construíram seu aprendizado, não aprendem a ensinar e aprender com os alunos adultos, como pode, então, ser sua prática diferenciada na EJA?

Considerando, a EJA como espaço de ensino disponibilizado pela legislação brasileira, para oportunizar a quem não conseguiu adquirir aprendizagens culturalmente

determinadas pelas sociedades letradas, torna-se urgente e imprescindível o devido respeito a cada ser humano que a ela se inserir com seus desejos de aprendizagens. Desde que esses alunos adultos tenham em suas vivências pessoais, os pilares para novas e significativas aprendizagens. Isto sim, é respeitar o ser humano e suas adversidades.

Quanto à terceira questão norteadora deste estudo, abaixo destacada, perpassam os desejos extrínsecos de aprendizagem das práticas pedagógicas na EJA e revela os sentimentos que o ser humano tem por e pelos demais.

**- Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos docentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos?**

No intuito de pontuar a AI e a AE, no que diz respeito a cada professor, revela-se transparecer um real auto-conceito, pressuposto pelo diferencial de reconhecimento social e modelo cultural que o educador possui, ou pela conscientização adquirida no ensino e pela aprendizagem, diferenciando-se claramente, das vivências pessoais de seus alunos.

Já, no nível de AI e de AE dos alunos adultos da EJA, percebeu-se talvez a falta de um AC real. Ora pelas dificuldades encontradas nas relações sociais por eles vividas, ora pelos níveis de AI e AE que podem não corresponder à verdade, ou ainda, quem sabe, porque as primeiras necessidades básicas da pessoa humana possam não ter sido satisfeitas.

Assim, entender que o ser humano tem necessidade de sentir-se aceito pelos demais, de reconhecer-se capaz, de querer-se melhor a si mesmo, é conceber as subjetividades humanas. É perceber que todos esses desejos estão ligados às necessidades que os indivíduos possuem em seu desenvolvimento ao longo da vida e às motivações que os impulsionam a buscar mais aprendizagens, mais cultura, mais dignidade.

Sabe-se que, no decorrer do desenvolvimento, as pessoas em sua maioria, buscam através de suas experiências alcançar patamares sempre mais ambiciosos, nos mais amplos desejos. Por essas vivências pessoais e sociais vai se estabelecendo o conceito que a pessoa deduz a si própria. Através de vivências positivas, seu auto-conceito tenderá a ser positivo refletido em uma também auto-imagem e auto-estima positivas. No entanto, se as relações sociais não forem estruturadas em situações sadias e positivas, também o auto-conceito revelar-se-á negativo.

Sobretudo, a prática pedagógica na EJA representa a individualidade de cada ser humano que a compõe. O aluno, e suas vivências pessoais, traz para dentro da sala de aula todas as suas ansiedades, desejos, sonhos e necessidades, revelados intrinsecamente em AI

AE. Com essas emoções são construídas as individualidades de desejos e necessidades pessoais, perpassando as suas subjetividades.

Entretanto, os muitos desejos intrínsecos revelados pelos professores e alunos apontam que AI e AE necessitam de muito mais estudo para que se conheçam realmente e fique determinado em que nível se encontra cada ser humano aprendiz e, assim, pontuar no que as práticas pedagógicas podem auxiliar a compor o real AC.

Mesmo sabendo-se que o professor da EJA também possui um saber docente, alicerçado e revelado em uma história de vida, é ele o responsável primeiro, em autoridade estabelecida a promover um ambiente respeitador às diversidades, propício ao ensino e à aprendizagem. Um ambiente que valorize o ser humano em suas potencialidades e, no qual possa se estabelecer um vínculo afetivo capaz de promover um elevado nível de AI e AE e um AC que de fato possa existir.

Todavia, fica evidente que os alunos adultos entrevistados, da EJA, podem não pontuar um real nível pela falta de consciência crítica e entendimento de suas reais intencionalidades. Talvez por estarem num processo de alfabetização. Talvez porque historicamente grande parte das práticas pedagógicas no ensino de adultos não permita a construção verdadeira de um auto-conceito.

Um ambiente propício para aprendizagem, respeitador em primeira instância de cada potencialidade, só poderá resgatar a auto-estima de cada indivíduo, valorizando o ser humano no seu âmago.

Nesse mesmo sentido educativo uma prática educativa sem problematização, com contextos neutros de aprendizagem, conteúdos prontos não instigantes desfavorecem uma situação clara para uma motivação externa tornar-se interna.

A relação social que a escola representa, poderá oportunizar, pelo ensino e pela aprendizagem, a construção dos mais diferentes motivos intrínsecos que o ser humano poderá internalizar. Esses motivos mais tarde configurarão em motivações extrínsecas que o indivíduo terá como metas e objetivos em sua vida.

No que se refere a AI e AE, por ser também, inicialmente um construção social, pode-se afirmar que a escola como representação das relações sociais, também pode contribuir a renovadas construções a cerca de um AC positivo e verdadeiro, pela consciência crítica que o ensino e a própria aprendizagem promovem.

Finalmente, enquanto a educação, desde a mais tenra idade, não conceber sua devida intencionalidade e não conseguir atender às tantas adversidades sociais que se instalaram em nossa sociedade, à EJA, enquanto espaço disponibilizado de ensino a tantos excluídos do

sistema educativo, social e de aprendizagem deverá suprir as primeiras necessidades básicas do ser humano em seu direito à qualidade de vida.

Enfim, numa visão prospectiva de educação mais digna e que perceba o ser humano em sua totalidade de crescimento ao longo da vida, cabe a cada educador, também como ser humano em desenvolvimento constante, buscar sua formação continuada, para não representar no palco da vida escolar, modelos não mais aceitos em qualquer instância educativa.

Abaixo se apresenta um quadro com algumas das reflexões finais de acordo com, as questões que nortearam esta pesquisa.

Quadro 8 – Reflexão Final

<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>
<p>• <b>Que práticas pedagógicas os professores relatam e utilizam na Educação de Jovens e Adultos?</b></p> <p>Os resultados da pesquisa intuíram que as práticas pedagógicas na EJA, revelam-se entre atos educativos e intenções de aprendizagens, uma diversidade de conceitos e acontecimentos pessoais de vida dos seres humanos que ali estiverem inseridos. Embora, por vezes não consciente, os educadores da EJA são responsáveis, pelo ser humano que se faz presente em sua sala de aula, indicando práticas pedagógicas condizentes com as realidades construídas anteriormente por seus alunos.</p>
<p>• <b>Qual a vivência de ensino que possuem alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos?</b></p> <p>No que diz respeito às vivências pessoais de cada aluno adulto na EJA, torna-se urgente e imprescindível o devido respeito a cada ser humano e suas adversidades, que a essa modalidade de ensino procurar com seus desejos de aprendizagens. Apontando que esses alunos adultos tenham por suas vivências pessoais, os pilares para novas e significativas aprendizagens.</p>
<p>• <b>Qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos docentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos?</b></p> <p>Quanto ao nível de Auto-Imagem e Auto-Estima dos alunos adultos da EJA, apontado pelo estudo, parece não ser real pela falta de consciência crítica que se intui não existir nos alunos com pouca ou nenhuma escolarização. Por ser inicialmente social a construção motivacional de AI e de AE pode-se afirmar que também pelo social podem ser renovadas as possíveis construções que não comportarem um AC positivo, nem novos processos motivacionais.</p> <p>Logo, o nível de Auto-Imagem e Auto-Estima dos professores, pela própria escolarização e pelo amadurecimento suposto, parece ser real destacando a possibilidade de esses professores atuarem diretamente na ZDP de seus alunos, apontando um possível ensino e aprendizagem mais real.</p>
<p><b>REFLEXÃO:</b> Acredita-se que enquanto a educação não conseguir atender as tantas adversidades sociais que se instalaram em nossa sociedade, deverá a EJA, suprir as primeiras necessidades básicas do ser humano, quando ainda não tiverem sido supridas, e seus direitos à qualidade de vida dignamente humana.</p>

Fonte: O autor, 2006.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTANI, Helena Maria Becker. Paulo Freire – a permanente busca da liberdade. **Revista de Educação**, Brasília, AEC, n.106, p. 13-20, jan./mar. 1998.
- ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 12. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Revista e Realidade**, Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.
- ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional**: A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.
- \_\_\_\_\_. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. In: **Dicionário de Educadores no Brasil**. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-INEP-Comped, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI**. O mini dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Edição Especial para o FNDE/PNLD. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- FONTEBASSO, Maria Rosa. Escuta do desejo e aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, FAPA, n. 32, p. 165-174, jul./dez. 2002.

- FORTES, Maria Carolina. Aprendizagem e Constituição de sujeitos na Educação de Jovens de Adultos. **Revista Consciência**, Palmas, UNICS, v. 1, n. 18, p. 95-108, jul. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1991.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: Querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- LÓPEZ OCAÑA, Antonio Maria; ZAFRA JIMÉNEZ, Manuel. **A atenção à diversidade na educação de jovens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LURIA, Alekxander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora; São Paulo: Editora da USP, 1981.
- MASLOW, Abraham Harold. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].
- McLAREN, Peter. Educação como política e política como educação. **Pátio**, ano X, n. 39, p. 46-48, Porto Alegre, Artmed, ago./out. 2006.
- MEC. **Portal Secad**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Porto Alegre: **Disciplina Análise Contextual Discursiva**, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUCRS, 2006. (mimeo)
- \_\_\_\_\_; GALIAZZI, Maria do Carmo. Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. Porto Alegre: **Disciplina Análise Contextual Discursiva**, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUCRS, 2006. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. Análise de Conteúdo. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.
- MORAES, Salete Campos de. Socializando as reflexões sobre a criação do SEJA. In: NOGUEIRA, Sandra Vidal et al. **Saberes e práticas de ensino e pesquisa**. Canoas: Unilasalle, 2006, p. 87-96.
- \_\_\_\_\_. **Novas Ágoras: desenhos alternativos para uma política em educação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2004.

MOSQUERA, Juan José Mourino. Educação: Emergência de seu processamento epistemológico. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 27, n. 125, p. 19-28, nov./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. **Vida adulta**: personalidade e desenvolvimento. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

\_\_\_\_\_. Adulto, desenvolvimento físico e educação. **Véritas**, Porto Alegre, PUCRS, v. 31, n. 123, p. 357-363, set. 1986.

\_\_\_\_\_. A motivação humana na concepção de Abraham Harold Maslow. In: MOREIRA, Marco Antonio et al. **Aprendizagem**: perspectivas teóricas. Porto Alegre: Editora da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985a, p. 144-167.

\_\_\_\_\_. Análise crítica da educação de adultos através de características psicossociais de seu desenvolvimento. **Educação**, PUCRS, Porto Alegre, ano VIII, n. 9, p. 17-32, 1985b.

\_\_\_\_\_. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.

\_\_\_\_\_. **As ilusões e os problemas da vida**. Porto Alegre: Sulina, 1979.

\_\_\_\_\_. O adulto: desenvolvimento e maturidade. **Véritas**, PUCRS, Porto Alegre, ano XXII, n. 86, p. 168-171, jun. 1977.

\_\_\_\_\_. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

\_\_\_\_\_. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

MOSQUERA, Juan José Mourino; STOBÄUS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, ano XXIX, n. 1, p. 123-134, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para a saúde**: desafio para as sociedades em mudança. 2. ed. Porto Alegre: Luzzato, 1984.

MRUK, Chris. **Auto-Estima**: Investigación, Teoría y Práctica. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer, 1998.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.

OSÓRIO, Augustin Requejo. Conhecer para transformar. In: SEBARROJA, Carbonell, Jaume (org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLAINO-LORENTE, Aquilino. **Familia y autoestima**. Barcelona: Editorial Ariel, 2004.

\_\_\_\_\_. **En busca de la autoestima perdida**. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer, 2003.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

QUINTANA CABANAS, José Maria. **Teoria da Educação**. Porto: ASA Editores, 1995.



- ROMÃO, José Eustáquio. A educação de Jovens e Adultos. **Viver mente & cérebro: Memória da pedagogia - Perspectivas para o Novo Milênio**. São Paulo: Ediuoro; Segmento Dueto (ed. esp.), n. 6, p. 30-45, 2006.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo: as energias construtivas de psique**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SECAD. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/secad>>. Acessado em: 2 dez. 2006.
- SECRETARIA Municipal de Educação. **Cadernos Pedagógicos 8: Totalidades de Conhecimento**. 3 ed. Porto Alegre: SMED, set. 1997.
- SILVA, Maria Cecília Pereira. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SOUZA, Carolina Silva. **Resiliência e Educação**. Palestra apresentada no I Seminário internacional: pessoa adulta saúde e educação, Curso de Pós-Graduação em Educação - PUCRS, maio de 2005.
- STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TREVISOL, Jorge. **Certas Coisas para Dizer**. CD – Amor, Mística e Angústia. Paulinas COMEP, 4:09, 2000.
- STOBÄUS, Claus D. **Desempenho e auto-estima de jogadores profissionais e amadores de futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1983.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global EFA**. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 2 dez. 2006.
- VEGA, José Luis; BUENO, Belém; BUZ, José. Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. v. 1, Psicologia Evolutiva, 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 389-403.
- ZORZO, Vicente Palotti. **O imaginário dos educadores: Um estudo junto às alfabetizadoras de um projeto de Educação Popular**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 1999.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE B – Protocolo de Observação Assistemático

APÊNDICE C – Ficha de Observação da Prática Pedagógica

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas para professores e alunos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

Eu, **Denise Dalpiaz Antunes**, estou realizando a pesquisa intitulada: **Relatos Significativos de Professores e Alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua Auto-Imagem e Auto-Estima**, como pesquisadora aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo por orientador o Dr. Juan José Mouriño Mosquera, professor titular no referido Programa. Esta pesquisa tem por finalidade: investigar as práticas que os professores relatam e desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos e a formação da auto-imagem e auto-estima.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar uma entrevista gravada, cuja fita cassete será transcrita e totalmente apagada.

Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da entrevista, e que a sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos e benefícios.

Afirmo, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci; que receberei uma via deste termo, bem como cópia da transcrição da entrevista, para conferir os dados; e que haverá a destruição posterior da fita utilizada para registrar a minha entrevista; bem como os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a utilização de meus dados para a elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

### **Protocolo de Observação Assistemático**

As observações serão realizadas a partir do seguinte protocolo de observação:

#### **1. Análise de ambientes**

- Utilização dos espaços físicos
- Distribuição das salas de aula
- Utilização dos Materiais pedagógicos
- Utilização de recursos pedagógicos

#### **2. Análise de práticas pedagógicas**

- Relações interpessoais estabelecidas:
  - professor/professor;
  - professor/alunos;
  - professor/coordenação pedagógica
- Outros (reunião pedagógica)

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA**

DATA:

HORÁRIO:

PROFESSORA:

TOTALIDADE (grupo):

		DESCRÇÃO QUALITATIVA
<b>I N T R O D U Ç O O</b>	<p>Como o professor recebe os alunos em cada aula?</p>	
	<p>Como o professor inicia sua aula?</p>	

<b>D E S E N V O L V I M E N T O</b>	Como o professor atua quando um aluno não consegue realizar o solicitado durante um trabalho pedagógico?	
	Como o professor costuma salientar o aprendizado dos alunos?	

<b>D E S E N V O L V I M E N T O</b>	Como o professor age quando acontece o aprendizado dos alunos na EJA?	
	De que forma o professor apresenta para seus alunos da EJA um trabalho pedagógico novo?	

	<p>Como o professor reage quando um aluno da EJA interfere no andamento do trabalho pedagógico?</p>	
<p><b>C O N C L U S Ã O</b></p>	<p>Como o professor costuma encerrar sua aula diária na EJA?</p>	



**Roteiro de Entrevista para professores**

A entrevista direcionada aos professores da EJA terá as seguintes questões de respostas abertas:

1. Qual a sua formação?
2. Qual o seu tempo de atuação na EJA?
3. O que representa para você trabalhar na EJA?
4. Você se sente motivado trabalhando na EJA?
5. Você acredita precisar de conhecimentos diferenciados dos demais educadores quando atua na EJA?
6. Que valores sociais você aponta durante o trabalho na EJA?
7. O que você considera mais importante ensinar na EJA?
8. Como você inicia sua aula na EJA?
9. Como você recebe os alunos em cada aula? E um aluno novo?
10. Como você atua quando um aluno não realiza o solicitado durante um trabalho pedagógico?
11. Como você acredita que acontece o aprendizado dos alunos na EJA?
12. Você costuma salientar o aprendizado dos alunos?
13. De que forma você apresenta para seus alunos da EJA um trabalho pedagógico novo?
14. Como você reage quando um aluno da EJA interfere no andamento do trabalho pedagógico?
15. Como você costuma encerrar sua aula diária na EJA?

### **Roteiro de Entrevista para alunos**

A entrevista direcionada aos alunos da EJA terá as seguintes questões de respostas abertas:

1. Data de nascimento:
2. Tempo que ficou fora da escola?
3. O que você acha que é preciso para estar estudando na Educação de Jovens e Adultos?
4. O que fez você procurar a Educação de Jovens e Adultos?
5. Como você se sente retornando a escola e na Educação de Jovens e Adultos?
6. O que você gostaria de aprender na Educação de Jovens e Adultos?
7. De que forma você aprende melhor ou gostaria de aprender?
8. Como você se sente quando aprende algo novo na EJA?
9. Como você reage quando não consegue aprender algo novo apresentado pelo seu professor da EJA?
10. Como você acha que os professores da EJA deveriam ensinar?
11. Como a sua professora recebe vocês alunos da EJA?
12. Como a sua professora inicia a aula na EJA?
13. Quais palavras descrevem os professores da Educação de Jovens e Adultos? O que você acha dele?
14. Você acha que a Educação de Jovens e Adultos ensina para a vida?
15. Qual o seu sonho de vida?

## **ANEXO**

ANEXO A – Questionário de Auto-Imagem E Auto-Estima (STOBÄUS, 1983)

ANEXO B – Fotocópia da carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora, referendada pelo programa de pós-graduação da PUCRS à secretaria municipal de educação (SMED)

ANEXO C – Fotocópia do memorando da escola eleita à secretaria municipal de educação (SMED)

ANEXO D – Fotocópia do encaminhamento de solicitação de trabalho científico/acadêmico da secretaria municipal de educação (SMED) à escola para a pesquisa.

ANEXO E – Fotocópia de uma entrevista realizada com alunos

ANEXO F – Fotocópia de uma ficha de observação da prática pedagógica

### QUESTIONÁRIO DE AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA (STOBÄUS, 1983)

O presente questionário é de caráter individual e sigiloso.

Gostaríamos de que seus dados fossem preenchidos o mais precisamente possível.

Marque com um X a Alternativa que você considera mais correta. Obrigado

	sim	quase sempre	algumas vezes	quase nunca	não
1- Gostaria de saber jogar futebol melhor?					
2- Tenho problemas de saúde?					
3- Considero satisfatória minha situação financeira?					
4- Gostaria de ter maior êxito profissional?					
5- Gostaria de ter saúde diferente?					
6- Gostaria de estudar mais?					
7- Preocupo-me com minha situação financeira?					
8- Considero-me profissionalmente realizado?					
9- Sinto-me, profissionalmente, inferior aos meus colegas?					
10- Gosto de aprender?					
11- Sei encontrar soluções para os problemas que aparecem?					
12- Tenho boa memória?					
13- Tenho facilidade de criar idéias?					
14- Considero-me uma pessoa feliz?					
15- Tenho curiosidades em conhecer coisas novas?					
16- Tenho planos para o futuro?					
17- Sinto conflitos interiores?					
18- Considero-me uma pessoa realizada na vida?					
19- Gostaria de ser mais inteligente?					
20- Fico tenso e preocupado quando encontro problemas?					
21- Gostaria de ter memória melhor?					
22- O meu passado deveria ter sido diferente?					
23- Canso-me facilmente?					
24- Consegui, até agora, realizar o que pretendia na vida?					
25- Preocupo-me muito comigo mesmo?					
26- Interesse-me pelos outros?					
27- Aceito a minha vida como ela é?					

	<b>sim</b>	<b>quase sempre</b>	<b>algumas vezes</b>	<b>quase nunca</b>	<b>não</b>
28- Tenho boas relações com as pessoas mais íntimas?					
29- Penso que os outros não têm consideração comigo?					
30- Relaciono-me bem com meus parentes?					
31- Parece-me que os outros têm vida melhor que a minha?					
32- Sinto-me abandonado pelos meus amigos?					
33- Sou dependente dos outros nas minhas necessidades econômicas?					
34- Sinto segurança em minhas atitudes?					
35- Considero-me uma pessoa tolerante?					
36- Tenho senso de humor?					
37- Tenho dúvidas sobre que atitude tomar?					
38- Aceito opiniões diferentes da minha?					
39- Sou uma pessoa triste?					
40- Acuso os outros de erros que eu cometo?					
41- Sinto-me magoado quando os outros me criticam?					
42- Sou uma pessoa medrosa?					
43- As opiniões dos outros têm influência sobre mim?					
44- Tenho certeza sobre o que está certo ou errado?					
45- Sou uma pessoa submissa?					
46- As convenções sociais me afetam?					
47- Sinto que os outros me evitam?					
48- Tenho medo da morte?					
49- Considero-me uma pessoa satisfeita?					
50- Se pudesse começar tudo de novo, gostaria de ter uma vida diferente?					

**ANEXO B**



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

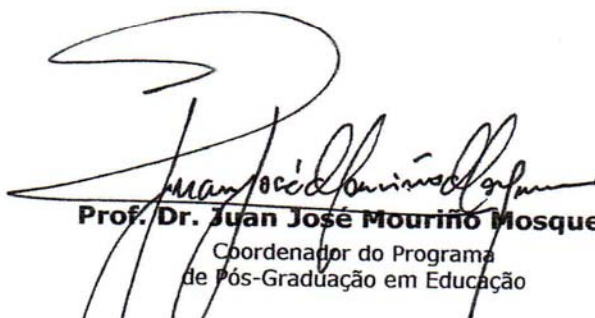
C.A. nº 010/2006

O Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no uso das suas atribuições,

Apresenta a Vossa Senhoria **DENISE DALPIAZ ANTUNES**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação, que necessita realizar trabalho de observação e entrevistas, com alunos e professores da Totalidade 1 e Totalidade 2, que constituem a coleta de dados do processo metodológico da sua dissertação de mestrado. A observação das práticas educativas será realizada nas segundas-feiras, terças-feiras e quartas-feiras, dias das reuniões pedagógicas.

Esperando contar com seu apoio, despeço-me, enviando-lhe cordiais saudações.

Atenciosamente,



**Prof. Dr. Juan José Mourino Mosquera**  
Coordenador do Programa  
de Pós-Graduação em Educação

Senhora Professora  
**Rosângela Ciciliani Ventura**  
Coordenadora Pedagógica do Noturno  
Escola Municipal de Ensino Fundamental João Antonio Satte

PUIC

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 318 – CEP 90619 900  
Porto Alegre – RS – Brasil

## **ANEXO C**





PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL JOÃO ANTONIO SATTE  
Port. De Criação 9234/ 88  
Rua Gamal Abdel Nasser, 500  
parque dos Mayas- P. Alegre  
Fone: 3667.5453

MEMORANDO Nº 169 de 03 de agosto de 2006.

De : E.M.E.F. João Antonio Satte

Para: AGENCIAMENTOS PEDAGÓGICOS/TAEJA

Srª Coordenadora:

Informamos que Denise Dalpiaz Antunes, mestranda da PUC, com a dissertação: Relatos Significativos de Professores e Alunos na EJA e a Formação da Auto- Imagem e Auto-Estima, com o Orientador Juan José Mourião Mosquera, vem realizando suas observações na Totalidade 1, nas segundas, terças e quartas de reunião ,no turno da noite.

Atenciosamente,

  
Zoila Maesh Milla Pereira  
Matricula 79406.5  
Vice-Diretora  
Autorização n.º 098/04

## **ANEXO D**



ENCAMINHAMENTO DE SOLICITAÇÃO DE  
TRABALHO CIENTÍFICO/ACADÊMICO NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Venho solicitar junto a esta Secretaria autorização para realizar atividades com fins acadêmicos e/ou de pesquisa nas escolas dessa rede, conforme exposto abaixo. Nesta oportunidade, comprometo-me a divulgar o resultado do trabalho.

Requerente: DENISE DALPIAZ ANTUNES  
Instituição: PUCRS  
Tema/Objeto (Projeto de Pesquisa) Relatos Significativos de professores e alunos na ESA e a formação da auto-estima  
Duração: 4 meses  
Público Alvo: Totalidades 1 e 2.  
Escolas (Nível de ensino): João Antonio Sarte  
Síntese do trabalho: Trabalho de pesquisa - mestrado - Observações e entrevistas com alunos e professores.  
Data: 14 - 09 - 2006 Telefone: \_\_\_\_\_  
Assinatura Denise D. Antunes

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, através dos Agenciamentos Pedagógicos Coletivos, recomenda o atendimento da solicitação acima, conforme possibilidade da escola, encaminhando o(a) referido(a) professor(a) para a(s) Escola(s) .....

Betina Schuler  
Betina Schuler  
Matr. 813415  
Coordenadora Adjunta Agenciamentos  
Pedagógicos Coletivos

## **ANEXO E**

ENTREVISTA Nº4

Data: 21 de agosto de 2006.

SUJEITO D

1. Data de nascimento:

- *Dezessete de setembro de 68.*

2. Tempo que ficou fora da escola?

- *Quando eu era pequeno fui pra creche, aí depois fui pro colégio. Aí, eu morava com uma família, mas daí, eu morava com uma família de rico, mas eles... me judiavam, aí eu fugia e não ia pro colégio... Ficava na rua. Foi, foi que eu fiquei na rua...*

Quantos anos tu tinhas?

- *Uns dez anos por aí. Até os dezessete ano eu fiquei na rua.*

3. O que você acha que é preciso para estar estudando na Educação de Jovens e Adultos?

- *Prá chegá até aqui: força de vontade! Porque se eu vô trabalhar num lugar, no lugar que eu trabalho, mesmo, precisa de estudo. Tem que contá, tem que... tem que contá, tem que escrevê. Fazê conta, escrevê, né. Então! Agora mesmo prá fazê um curso de operador de empilhadeira, precisa. Quero tirar a carteira de motorista, precisa. Sem estudo, não...*

4. O que fez você procurar a Educação de Jovens e Adultos?

- *Porque... se eu ficava em casa... antes eu bebia. Ficava em casa bebendo, coisa. Ficava na rua. Vivía brigando com a minha esposa. Então, eu me decidi: vô estudá, ganho melhor do que tá nos buteco jogando snoker, bebendo.,*

5. Como você se sente retornando a escola e na Educação de Jovens e Adultos?

- *Bem! Pelo menos eu tô aprendendo alguma coisa.*

6. O que você gostaria de aprender na Educação de Jovens e Adultos?

- *Completá o meu primeiro grau aqui, se Deus quiser.*

7. De que forma você aprende melhor ou gostaria de aprender?

- *Tá ali no quadro negro, ali nas folhinha, aquela ali que eles trazem, aqueles trabalho de folhinha.*

8. Como você se sente quando aprende algo novo na EJA?

- *Eu me sinto... é mais uma porta, mais uma janela que se abre. Cada vez que a gente aprende! Aprendê a lê é uma porta que se abre.*

9. Como você reage quando não consegue aprender algo novo apresentado pelo seu professor da EJA?

- *Eu insisto, tenho que aprendê. Se eu vim pra cá pra aprende? Com a idade que eu tenho, se eu não insisti? Já insisti consegui chegar donde que eu to! Arrumei uma família e tudo que eu tenho. O resto é só toca prá frente... - Dá aquela agonia, mas tem que insisti, porque senão...*

10. Como você acha que os professores da EJA deveriam ensinar?

- *Eu já tentei estudá no Jean Piaget, ali. E não consegui nem.. nem a quarta metade... que aqui faz o que que eu tô aqui? Dois mês. Lá eu estudei... tentei estudá meio ano e não aprendi a quarta metade que eu já aprendi.*

O que é diferente?

- *A maneira deles ensiná lá, no Jean Piaget, lá. A professora muito legal, tudo. Só que não... A maneira que eles ensinavam, não... Não entrava na minha cabeça, não tinha jeito... Botavam no quadro, botavam no quadro. Só que a maneira que eles ensinavam não é que nem aqui, é bem diferente. Ai aqui uns... um mês depois que eu tô aqui, já... já consigo lê algumas palavra, já consigo lê. Talvez a maneira de explicar, de tratar...*

11. Como a sua professora recebe vocês alunos da EJA?

- *Muita paciência, paciência até demais! Há, há, há!*

12. Como a sua professora inicia a aula na EJA?

- *A princípio é sempre botá a data do dia, ali.*

13. Quais palavras descrevem os professores da Educação de Jovens e Adultos? O que você acha dele?

- *Olha! Pelo que eu tenho até agora, muito bom. Porque, já aprendi a lê umas palavras... Não sabia, todo esses ano, eu não sabia escrevê, a não sê o meu nome. Se eu já tinha esquecido o meu nome...*

- *Olha muito bom! Porque... todas professora são boa. Porque elas ensinam todas, tem o mesmo tom, a mesma maneira de ensiná. Não tem o que falá de mal.*

- *Acho que em primeiro lugar prum professor é paciência. Paciência, vontade. Tem professor que chega e... faz isso aí e pronto. Que nem lá no colégio, tinha uma professora que eu dizia, agora não lembro o nome dela. Eu dizia prá ela: professora eu sei escrevê, mas não sei lê. Ela: - não! Mas, tu vai tê que lê. Mas, se eu não sei lê. Como é que eu vô lê? Ai, foi, foi, foi, que eu desisti... por que ela insistia naquela tecla ali, não é que nem aqui. Aqui elas vêm: - não, faz assim, assim, assim. Fazem junto, fazem a gente ajuntá as letra. Ai a gente vai, vai... tanto que já me ensinaram a lê algumas frase, que eu não sabia. Então não tem o que falá de errado das professora. Quando tá errado, tá errado, mas, graças a Deus...*

14. Você acha que a Educação de Jovens e Adultos ensina para a vida?

- *Ah! ensina, ensina! Por exemplo: eu estudo aqui, meu filho estuda aqui. Meu filho tá fazendo a sétima, eu tô fazendo a primeira. É um exemplo! Ah! ajuda bastante!*

15. Qual o seu sonho de vida?

- *Meu sonho de vida é completá minha primeira série, meu primeiro grau... Se Deus quizé.*

- *Dá uma vida melhor, né. Graças a Deus a gente já tem, já adquiriu uma casinha própria, com água e luz, terreno próprio, graças a Deus... Quero que a minha filha conclua o primeiro e o segundo grau, um dia consegui um curso, aí... uma faculdade, uma coisa.*

**ANEXO F**



APÊNDICE

ATA: 08 - 08 - 06 HORÁRIO: 19h35/22h20 PROFESSORA: (E) D. S. TOTALIDADE (grupo): T1 e T2 - Grupo 1

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA

DESCRIÇÃO QUALITATIVA

<p>Como o professor recebe os alunos em cada aula?</p>	<p>A professora recebe um a um os alunos que vão chegando, conversando pessoalmente com cada um, preocupando-se com a realidade, saúde, de cada um, sua história de vida. Percebe-se que ela conhece as particularidades dos alunos que ali se fazem presente, em sua sala de aula. Recebe a todos com muito carinho e afeto, mmm que sem abraços e beijos. Mas, com olhares de ternura e acolhimento. De forma que todos sentem-se acolhidos naquele ambiente escolar. Ela sempre tem um "recadinho" especial, individualizando cada pessoa. Considera-se positivo esse acolhimento.</p>
<p>Como o professor inicia sua aula?</p>	<p>Os alunos recebem individualmente atividades, de acordo com o seu processo de aprendizagem. Recebem folhas com tarefas, que devem ser copiadas em seus cadernos e realizadas posteriormente. Ex: História em quadrinhos: - O aluno recebe uma folha com uma sequência de gravuras e deverá escrever em seu caderno a história correspondente a estas gravuras. (Descrição de diálogo abaixo) Após os trabalhos individualizados, são realizados trabalhos com toda a turma. Comentário Pesquisadora: Porque não ao contrário? * A professora auxilia os alunos com materiais: cola, tesoura, revistas, gravuras.</p> <p>① " - Como contar uma história, a partir dos quadrinhos?" (Professora)          " - O que tu vê aqui?" ; " - O que vem depois?" ; "Qual outro jeito de contar?" (Professora) " - Temos vários jeitos de contar a mmm história." (Professora)</p>

I N T R O D U Ç Ã O



que motiva extintivamente os alunos, a estarem presentes em sala de aula.

Comentário Pesquisadora: Fica evidenciado, que esta forma efusiva de receber e motivar os alunos, acaba por interferir no número total de alunos que comparecem a aula nos dias que a professora referência está presente. Este, número, é sempre superior aos dias em que a professora voluntária realiza as atividades.

\* Os alunos sentem-se acolhidos e à vontade para conversarem sobre seus problemas, e, muitas vezes, pedem ajuda. (Faltou Diálogo!)

<p>Como o professor age quando acontece o aprendizado dos alunos na EJA?</p>	<p>Manifestando alegria com frases como: "Muito bom! Vamos fazer outro!"; "Parabéns! O teu começo de texto está excelente!"; "Vamos lá!" "Quero ver um texto bem bonito." "Que bom!"</p> <p> Cabe esclarecer, que ao utilizar mínimas de sorrisos e de entonação positiva e alegre de voz, a professora motiva seus alunos a construção do aprendizado. Fica evidenciado que ela quer que eles sigam em frente, busquem o mais descobertas e sintam-se também feliz com aquilo que já conquistaram.</p> <p><u>Comentário Pesquisadora:</u> Observa-se o outro extremo de relações e reações com a outado-cente.</p>
<p>De que forma o professor apresenta para seus alunos da EJA um trabalho pedagógico novo?</p>	<p>A professora apresenta ao grande grupo a atividade, e de acordo com as dúvidas e questionamentos dos alunos, ela vai preocupando-se com o que não foi compreendido. E, respeitando o ritmo e a aprendizagem de cada um apresenta outras explicações para que todos compreendam. Contudo, promove a autonomia permitindo que cada um fale como compreender e incentive a construção pessoal do aprendizado.</p>

D E S E N V O L V I M E N T O

Pergata o conteudo apresentado, mediando através de questionamentos, até que o aluno se dê conta do que deve ser mudado e o aprendizdo correto aconteça. fica enfati- zado que a prof. motiva o aluno à descoberta de seu próprio aprendizdo.

\* Os alunos trocam idéias e se ajudam no aprendizdo, sempre que necessário e possível. Muitas vezes o aprendizdo acontece de forma cooperativa.

Por serem os trabalhos pedagógicos, em sua maioria indi- vidualizados, também são particulares os comentários que salientam o caminho de aprendizagem. A prof. demonstra que conhece e respeita cada aluno.

Como o professor atua quando um aluno não consegue realizar o solicitado durante um trabalho pedagógico?

Como o professor costuma salientar o aprendizdo dos alunos?

D E S E N V O L V I M E N T O

A professora, resgata o ambiente de aprendizado, ou seja, propício para a aprendizagem de todos. Procura "trazer" a turma para concentrar-se no que está sendo aprendido.

Como o professor reage quando um aluno da EJA interfere no andamento do trabalho pedagógico?

O Tempo da aula é aproveitado até o final com atividades. Liberando um a um os alunos após cada um encerrar a atividade no seu caderno.  
" - Quem for terminando pode sair." - professora.

Como o professor costuma encerrar sua aula diária na EJA?

C O N C L U S ã O