

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA SPESSOTTO DE FRANÇA

MEMÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA SPESSOTTO DE FRANÇA

MEMÓRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como um dos pré-requisitos para conclusão da Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

França, Juliana Spessotto de
F844m Memória, formação e prática : memorial de formação / Juliana Spessotto
de França. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1.Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-408-BFE

Dedico este trabalho aos
jovens e adultos que com
força de vontade e
perseverança vencem a cada
dia uma nova etapa da vida.
Desistir jamais.

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo”

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA	03
2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	07
3. AFETIVIDADE	15

3.1. Um olhar para os alunos adultos	22
3.1.2. O aluno idoso	24
4. O EDUCADOR DE ADULTOS	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

AGRADECIMENTOS

À professora Luciane pela orientação à elaboração deste trabalho.

À Maria Aparecida Alves pela contribuição como leitora deste Memorial.

A todos os professores do Proesf, por todas as descobertas que me ajudaram a fazer e por todas as contribuições à minha formação enquanto educadora e enquanto pessoa.

À turma C, pelos momentos compartilhados dentro da sala de aula e em especial às amigas Érika, Léia, Luceli e Luciane.

À minha família, pelo apoio incondicional.

À tia Bia, grande incentivadora pois sem ela eu não estaria concluindo este curso.

APRESENTAÇÃO

Este Memorial tem como objetivo a análise da trajetória do meu trabalho com a educação de jovens e adultos, buscando fazer reflexões sobre a prática, relacionando conhecimentos adquiridos e situações vivenciadas durante o curso de Pedagogia.

A EJA (educação de jovens e adultos) é um campo que está se firmando de maneira muito intensa com sua especificidade, apesar de ainda ser vista por muitos como aquele lugar onde é jogado tudo que não presta e que pode ser reciclado com algum curso ou apenas a boa vontade dos educadores. Muitos professores a vêem como um “bico”, com uma jornada menor e um salário razoável sem se dar conta da importância social deste trabalho. A educação de jovens e adultos nasceu ignorada pela teoria pedagógica escolar e pela estrutura fundamental da educação básica. Hoje essa visão vem se transformando e a EJA tem sido cada vez mais valorizada. Quem trabalha com EJA não atende pessoas “desencantadas” com a educação – que não puderam ou não conseguiram completar o ensino regular – mas sujeitos que chegam carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho, que têm que ser valorizado e aproveitado.

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

A história da Educação mostra que, desde que a escola adquiriu seus contornos atuais, houve um prejuízo na dimensão afetiva da ação pedagógica, o que se tornou mais acentuada na chamada era pós-moderna. “A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto”.(CURY, 2003, p. 139).

Na própria história da Psicologia, as dimensões cognitiva e afetiva da dinâmica da personalidade do indivíduo tenderam a ser tratadas de forma separada. Atualmente,

entretanto, percebe-se uma tendência de reunião dessas duas dimensões, numa tentativa de recomposição do ser humano completo.

Diante de tudo isso, tem havido um apelo entre psicólogos e educadores no sentido de humanizar o conhecimento (e os próprios mestres) com o intuito de se desenvolver, paralelamente ao aspecto cognitivo, também o afetivo.

Os estudos históricos culturais nos apresentam que a construção do conhecimento se dá a partir de um processo constituído no plano das relações sociais, que o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social.

Na escola, como uma instância social, o indivíduo está completo, inteiro, não podendo então se negar, subestimar ou suprimir a presença das relações afetivas em suas atividades.

As ações educativas são estabelecidas através do envolvimento de vários sujeitos, mas, a relação professor-aluno talvez seja a mais significativa e fundamental deste processo. Para isso é necessário que se conheça bem esses educandos, as suas necessidades e especificidades.

Para a viabilidade de todas as idéias e teorias a respeito das relações afetivas dentro da escola, é necessário atentar-se para a maneira como é desenvolvida esta questão ao longo da formação e prática dos educadores. O exercício da docência na educação de jovens e adultos exige uma profissionalização cada vez mais qualificada para uma atividade que apresenta características especiais, representadas por ações diferenciadas.

1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA

A minha entrada no Proesf (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas) coincidiu com minha iniciação profissional. Sou professora da Fumec (Fundação Municipal para Educação Comunitária), que atende aos propósitos da educação fundamental para jovens e adultos, pertencente à Rede Municipal de Campinas, desde 2003, ano que ingressei na Unicamp.

Logo no primeiro dia de aula, nas apresentações iniciais do professor e das alunas percebi que eu tinha algo diferente das demais estudantes. Eu não tinha experiência profissional. Havia assumido uma sala de aula há quatro meses, enquanto que na minha classe haviam professoras com dez, doze, dezessete anos de experiência.

Na realidade eu não escolhi esta profissão. Parece que a vida a escolheu para mim. Eu morava em Ribeirão Preto. Pouco antes de eu completar doze anos, em 1994, a minha família precisou se mudar para Campinas pois o meu pai, que trabalhou por vinte anos numa mesma empresa, devido à crise geral que se instalou no Brasil naquela época, perdeu o emprego e acreditou que aqui encontraria mais oportunidades de trabalho. Estudei a 6^a, 7^a, e 8^a séries em uma escola particular. No final da oitava série já fazia planos de escolher um colégio que me preparasse bem para o vestibular no colegial. Ainda não tinha claro qual curso iria fazer na faculdade, mas tinha uma tendência para Administração de Empresas e Matemática.

Devido a uma nova crise financeira em minha família, tive de sair do colégio particular onde eu estava pois meu pai não poderia mais pagar as mensalidades. Minha mãe se formou em Fonoaudiologia mas não trabalhava. A única fonte de renda em casa era meu pai e ele estava novamente desempregado. Como eu sabia que a escola pública não me prepararia para a concorrência do vestibular, pensei em fazer um curso técnico. Acabei optando pelo Magistério, por incentivo da minha mãe e também porque o colégio onde iria estudar, a Escola Estadual Carlos Gomes ficava próxima à minha casa. Na minha família só há uma professora em exercício, a minha tia Bia, que atualmente é

vice-diretora de uma escola da Rede Municipal de Campinas. As minhas duas avós foram professoras na juventude, mas acabaram se tornando donas-de-casa.

Nos primeiros dias de aula chegava em casa chorando. As salas eram desorganizadas, com lousas velhas, carteiras quebradas, luzes queimadas. Os banheiros eram sujos, mal dava para usar. Era uma escola tradicional de Campinas, mas muito mal conservada. Pensei em desistir, principalmente devido ao descaso dos professores. Em geral eles faltavam muito. Quando iam colocavam o conteúdo na lousa (quando não pediam para alguma aluna escrever para eles, para a futura professora “aprender a escrever com o giz”), davam poucas explicações e aplicavam uma prova com consulta. Estou generalizando pois nenhum professor, ao meu ver, deu aula de verdade naquele colégio. Me lembro de uma professora de Psicologia que nos fazia copiar capítulos e capítulos de livros, sem dar nenhuma explicação, alegando que estaríamos aprendendo duas vezes, lendo e copiando. Quem entregava tudo no prazo correto, tirava nota dez. Nas aulas de Didática ficávamos produzindo uma pasta com jogos e atividades que visavam a prática de exercícios motores com nossos futuros alunos. A pouca fundamentação teórica foi baseada em Piaget, com seus estágios de desenvolvimento cognitivo, e um pouco de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, enfatizando os níveis de aprendizagem (pré-silábico, silábico, alfabético, etc.) Era tudo muito superficial e de pouco sentido para mim.

Fiquei muito desiludida e resolvi no terceiro ano, em 1999, que iria fazer um cursinho pré-vestibular concomitantemente com o colégio. Assim, quando estivesse no último ano de Magistério, já estaria também no primeiro ano de faculdade. Isso não pesaria para mim pois a escola não exigia esforços. Sentia que estava perdendo meu tempo no Carlos Gomes pois ser professora não estava nos meus planos e o ensino era muito fraco. Me inscrevi num cursinho popular, enfrentei horas de fila, e fui selecionada para participar. Era uma aluna dedicada, mas ainda não havia definido quais cursos iria prestar. Gostava muito de exatas. Infelizmente em agosto daquele ano meu pai faleceu de um súbito infarto. Minha vida virou de cabeça para baixo, parecia que tinha perdido o chão.

O fato mudou minha vida e de minha família por completo, o abalo emocional foi muito forte e mais do que previsível, acabou afetando meus estudos. No final do ano não passei em nenhuma faculdade pública. As particulares eu não poderia pagar. Deixei os estudos pro futuro. Naquele momento precisava me concentrar em conseguir um emprego e ajudar minha mãe. Continuei apenas com o Magistério.

No ano de 2000, quando eu estava no último ano, a Prefeitura de Campinas abriu vagas para professoras do ensino infantil, fundamental, médio e Fumec (jovens e adultos), entre outros cargos no concurso que seria realizado naquele ano. Teoricamente eu não poderia prestar este concurso visando a vaga de professora, pois ainda não havia me formado. Como minha tia Bia (a que é professora) era mais experiente, me instruiu para que eu prestasse mesmo assim, pois os concursos levam um certo tempo para ser realizados e os candidatos às vezes levam meses ou anos para serem efetivados. Não tinha certeza de que queria ser professora. Não que eu não gostasse, mas nenhum fato da minha vida, nem o Magistério, me despertou a paixão pela profissão. Porém eu precisava ter uma profissão, principalmente naquela fase tão difícil de minha vida. Não estava em condições de escolher nada. Para mim, ser uma funcionária pública é o que me motivava, não importava em qual área. Precisava garantir o meu sustento e de minha mãe de alguma maneira. Prestar o concurso era uma esperança. Por isso, me preparei bem. Orientada pela minha tia, fiz um curso preparatório. Estudava de manhã no colégio, trabalhava no período da tarde e noite em uma loja do shopping Iguatemi, fazia o curso aos sábados e domingos e estudava quando podia. Como não tinha muito tempo para estudar, me concentrei mais nas bibliografias para o ensino fundamental e infantil. Aquela minha tia que me aconselhava em tudo falou para eu me inscrever na Fumec, pois a carga horária era pequena, eu poderia acumular com o ensino infantil ou fundamental que eu queria e a remuneração era muito boa. Achava estranho eu, recém-formada, ter que dar aula para adultos. Não sabia nem que existia ensino fundamental para adultos. No Magistério nenhum professor comentou nada sobre o assunto. Estudei pouco para a Fumec. O meu negócio era trabalhar com crianças, pois era o que eu havia aprendido na minha formação como professora, era o mundo que eu conhecia.

Para minha surpresa, quando saiu a classificação do concurso, verifiquei que não havia passado na educação infantil. Na educação fundamental a minha classificação era muito ruim e na educação de adultos, que eu não dava muita importância, havia passado com uma classificação razoavelmente boa.

Três anos depois, recebo um telegrama da Prefeitura de Campinas em casa me convocando para a atribuição de aulas que se realizaria no colégio onde eu havia me formado. Foi a maior alegria da minha vida até hoje. Fui com muito medo. Medo pois eu não sabia o que iria encontrar. O que eu ensinaria para adultos? Eu nunca tinha dado

aulas nem para crianças? Na escolha comecei a olhar as salas que seriam oferecidas e me assustei ainda mais. Lia nomes de bairros que nunca havia ouvido falar antes. Sabia que a Fumec funciona predominantemente à noite, pois os alunos em geral são trabalhadores. Ficava pensando onde é que eu iria me “enfiar”. A atribuição começou umas duas horas da tarde e, como minha classificação não era tão boa, fui chamada para escolher às dez e meia da noite. Por sorte consegui escolher uma classe durante o dia. O problema é que era no bairro Vida Nova, um bairro periférico e muito violento de Campinas. As pessoas têm muito medo de trabalhar lá, por isso ninguém havia escolhido na minha frente. Há alguns anos havia acontecido uma chacina no colégio onde iria funcionar a sala da Fumec, mas o fato de que eu iria dar aulas no período da manhã me deixava mais tranqüila.

Por ter me efetivado como professora da Prefeitura de Campinas surgiu em junho daquele ano a oportunidade de cursar o Proesf, que é um curso de Pedagogia da Unicamp, direcionado a professores em exercício das prefeituras de Campinas e região. Seria demais para mim, depois de todo sofrimento que passei, em um mesmo ano conseguir um bom emprego e cursar uma faculdade, sonho que eu havia adiado. E 2003 foi maravilhoso mesmo. Em agosto eu era a mais nova aluna da segunda turma do Proesf.

2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

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

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

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

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

Em janeiro de 1925 um decreto da Reforma João Luís Alves Rocha Vaz previu o ensino para adultos, suprimindo por completo os exames preparatórios. Esta lei, conhecida como Rocha Vaz, quanto aos profissionais que atuavam com esse alunado, “(...) fez especial destaque aos professores desse tipo de ensino para que eles gozassem das mesmas regalias dos demais professores de outros cursos (...)” (DI ROCCO, 1979, p.43).

A partir da segunda década do século XX, com o início da consolidação do sistema público de educação; da urbanização e da industrialização exigindo mão-de-obra com formação; pela valorização da educação pelos movimentos operários e pela

necessidade da manutenção da ordem social, começam a traçar-se propostas para a educação de adultos e a lutar incessantemente contra o analfabetismo, considerado até então um “mal nacional”, uma “chaga social”.

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

Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas, da Segunda Guerra Militar e a criação da ONU, aumentou-se a preocupação com a educação elementar de adultos. Isso porque também era necessário o aumento das bases eleitorais para a manutenção do poder, a integração dos imigrantes e a incrementação da produção. Assim como nos coloca Paiva (1983, p.161)

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

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

Assim, é lançada em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) para suprir as exigências da UNESCO quanto à educação popular. Idealizada por Lourenço Filho, foi planejada para que se desse a alfabetização em três meses e a condensação da primeira fase do ensino fundamental (curso primário na época) em dois períodos de sete meses, e posteriormente ações de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Esta Campanha perde forças na década de 50 devido a deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas como a superficialidade e a inadequação do método em relação às diferentes realidades, mas contribui através do espaço aberto às discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos, buscando superar a concepção do analfabetismo como uma causa e não um efeito da situação econômica.

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

Durante a década de 1960 difundem-se, através de estudantes e intelectuais, novas idéias e perspectivas de cultura e educação, ameaçando o sistema capitalista vigente. Destacam-se movimentos desenvolvidos por diferentes instituições junto a grupos populares como o Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pela União que objetivava:

oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na promoção do homem rural em sua preparação para as reformas indispensáveis, tais como a reforma agrária

(PAIVA, 1983, p.240)

Logo, buscava-se oferecer aos camponeses uma educação que os tornasse conscientes de seus valores, tanto físicos como espirituais, morais e cívicos, revelando-se desta forma, além de uma construção da formação cristã num sentido de catequização. Paiva (1983, p.241), considera: “buscava-se no MEB responder perguntas acerca do comportamento social, o trabalho humano e sua história, consciência profissional e de classe”.

A importância de uma educação conscientizadora é discutida no I Encontro de Coordenadores realizado no ano de 1960, passando o MEB a definir-se como engajado em um processo de transformação social em defesa das classes menos favorecidas.

Em meio aos movimentos que buscavam concretizar a educação dos adultos, podemos caracterizar a Cruzada ABC. Fortemente influenciado pelo “entusiasmo pela educação”, o movimento nasce no Recife e objetivava fazer com que os analfabetos passassem a ter papel na produção da vida comunitária. No contexto da industrialização, a presença do analfabeto era um obstáculo ao desenvolvimento econômico e que,

através da educação esse quadro poderia ser transformado, como caracteriza Paiva (1983, p.268):

O entusiasmo na educação manifesto no preconceito contra o analfabeto e na própria justificação da estratégia extensiva do programa que pretendia lograr a extinção do analfabetismo entre adultos e a integração do homem recuperado na sociedade, misturava-se a considerações mais sofisticadas que haviam se difundido entre os técnicos em educação.

Compreendendo a educação como importante à concretização do desenvolvimento econômico e social do país, a Cruzada visava a manutenção da estrutura vigente, difundindo a idéia de interdependência entre as nações, a religião e seu papel na “paz social” bem como os princípios e deveres constitucionais.

No ano de 1967, através de um convênio assinado entre o MEB e a Cruzada ABC, ampliou-se o programa para todo o país onde, em 5 anos, deveriam ser atingidos pelo programa 2 milhões de adultos, tendo-se ainda como objetivos manter os interesses políticos do país, bem como os valores éticos e morais cristãos. Dessa forma, não se compreende a Cruzada com ênfase em uma real conscientização dos alfabetizandos e a transformação social, mas, contrariamente, adequar os objetivos à política do governo, estando sob orientação do Ministério. Com o decorrer do trabalho, a Cruzada ABC passa a dedicar-se também a educação continuada, ensino primário em 18 meses, ensino profissional e educação sanitária.

O assistencialismo com que passa a caracterizar-se fortemente a Cruzada é criticado na medida em que este estava tornando-se o real motivo de interesse dos alunos e não a educação. Entre os anos de 1970 e 1971 devido à baixa rentabilidade do programa e a queda do apoio dos Estados conveniados à Cruzada o programa é extinto.

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

fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da nação.

O Golpe Militar de 1964 põe fim aos processos de ações conscientizadoras, propondo somente programas assistencialistas e conservadores.

A lei nº 5379/67 institui o Mobral. Este surge tendo como tarefa a alfabetização funcional e educação continuada dos adultos e pretendia executar o Plano de Alfabetização. Entre os seus objetivos estava o ensino da leitura e da escrita, a importância de integrar o aluno à comunidade e ao mercado de trabalho. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziam muitos procedimentos consagrados nas experiências do início dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentimento crítico e problematizador. Compreendendo serem alfabetizando adultos objetivava-se acelerar o processo de alfabetização. Mesmo não sendo fiel às considerações de Paulo Freire, o método intitulava-se pela silabação “freireana”, propunha discussão de temas relacionados à realidade do aluno, suas necessidades básicas tais como o trabalho, saúde e moradia. O Mobral revelou-se como um veículo de inculcação ideológica a fim de construir bases eleitoreiras.

Nos fins da década de 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização passa a ser questionada a sua funcionalidade, revelando altos índices de evasão e baixo número de matrículas. O movimento termina com o fim do período militar em 1985. Cria-se a Fundação Educar, tendo esta função de normatização e repasse de verbas.

Durante a década de 1980, expande-se o espaço para as trocas de experiência, reflexão e articulação, incorporando as idéias de continuidade, sedimentação, e a incorporação da realidade vivencial dos alunos como conteúdo ou ponto inicial no processo de alfabetização.

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

Já na década de 1990, com o fim da Fundação Educar, cria-se um vácuo em relação às discussões sobre a educação de jovens e adultos, que refletem sobre a necessidade de reformulações pedagógicas, políticas e metodológicas não só neste segmento mas no ensino fundamental como um todo, logo que a maioria dos alunos dos programas de educação de jovens e adultos já tiveram passagens fracassadas pela

escola, em especial os adolescentes e jovens, recém excluídos do sistema regular de ensino. Coube então aos municípios a responsabilidade pela implantação de cursos supletivos de alfabetização de jovens e adultos.

Com a Lei nº 5830 de 16 de setembro de 1987 foi criada no município de Campinas a Fumec (Fundação Municipal para Educação Comunitária), existente até hoje e que tem uma política pedagógica voltada à linha sócio-interacionista. A Fumec tem sua sede no Paço Municipal, junto à Secretaria Municipal de Educação. As ações de alfabetização de jovens e adultos são desenvolvidas em salas de aula instaladas em escolas, empresas, associações de bairros, albergues, igrejas, enfim, em todos os locais em que exista demanda. A maioria dessas salas está localizada na periferia da cidade, para facilitar o acesso de seus alunos em potencial, jovens e adultos das classes populares. Na proposta educacional, a Fumec deverá garantir o respeito à identidade cultural do aluno; a apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos, de forma crítica, para compreensão e transformação da realidade social; o estímulo à curiosidade do aluno e do professor; o desenvolvimento do trabalho coletivo nos núcleos da Fundação, visando relações mais democráticas; a recuperação do papel do educador; a integração com a comunidade; o núcleo como espaço de valorização e recriação da cultura popular; auto-organização dos alunos.

Em 1990, o governo do presidente Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com o objetivo de alfabetizar, em 5 anos, 70% da população ainda não alfabetizada. Mas este se torna mais um projeto que não toma dimensões reais.

Em 1992, já no governo do presidente Itamar Franco, foi lançado o Caderno de Educação Básica apresentando as “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Este consistia em um documento de boas intenções, porém, ilógica em relação à estrutura social de exclusão social vigente até os dias de hoje.

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

Nesta década a medida de maior destaque foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) sancionada em 20 de dezembro de 1996, agravando a situação da educação de adultos no nosso país.

Mesmo com uma sessão do Capítulo II, “Da Educação Básica”, direcionada à educação de jovens e adultos, a nova lei praticamente desobriga o Estado de oferecer gratuitamente esta modalidade de educação. Este item é modificado futuramente pela

Emenda Constitucional 14/96 que reitera o direito ao ensino fundamental público e gratuito mesmo para aqueles fora da idade tida como própria.

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

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

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

O descaso, marca deste período histórico, anda se fez presente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei Federal nº 9.424/96) que excluiu os alunos do Ensino Supletivo do conjunto dos alunos das redes de ensino fundamental nos Estados e Municípios e no Plano Nacional de Educação (PNE – 2000) que, apesar de apresentar diretrizes e metas bem objetivas e centradas principalmente na educação fundamental, desprende ao analfabetismo um tratamento puramente estatístico. Com a intenção de por fim ao “estoque de analfabetos” denuncia o problema da “reposição” da clientela do Ensino Supletivo, como trata o PNE, ou seja, a inserção dos adolescentes no Supletivo, um fenômeno que é consequência das políticas públicas impostas por mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, e aceitas por nossa política neoliberal, a qual adota a EJA (Educação de Jovens e Adultos) inserindo nesta modalidade adolescentes e jovens excluídos do ensino fundamental regular.

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

É criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, órgão responsável pelas metas e objetivos pelos quais o governo dimensiona o combate ao analfabetismo como uma política prioritária visando sua extinção até 2006, alfabetizando neste período cerca de 20 milhões de pessoas que não freqüentaram a escola em tempo “regular”. O Programa Brasil Alfabetizado defende a mobilização e as parcerias com diferentes setores e iniciativas como um meio de se conseguir desenvolver os objetivos estabelecidos.

A minha participação na continuação da construção desse histórico da educação de jovens e adultos se dá no ano de 2003, quando comecei a dar aulas na Fumec. No princípio tenho a impressão que só errei. Não tinha noção do que era uma educação transformadora, que preparasse o aluno para o mundo. Queria ensinar apenas os conteúdos tradicionais, como operações matemáticas básicas e o domínio da leitura e escrita, por exemplo, sem trazer os conteúdos para a realidade dos alunos. A formação no Proesf e o Plano de Cargos e Carreiras criado em 2005 pela Prefeitura de Campinas - que aumentou a minha carga horária e me possibilitou ter mais contato e orientação da minha diretora pedagógica - foram fundamentais para mudar minha visão e dar uma formação cidadã e crítica aos meus alunos, possibilitando assim, a transformação da realidade social.

3. AFETIVIDADE

Diga-me e eu esqueço.

Ensina-me e eu lembro.

Envolva-me e eu aprendo.

Confúcio

Os alunos adultos em geral, são inseguros. Quando vêm para a escola, trazem consigo um histórico de frustrações. A ocorrência de fracassos nas tentativas de escolarização, bem como as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, podem constituir a pouca confiança do aluno em si mesmo e em suas capacidades. A auto-estima deles é algo que deve ser trabalhada diariamente.

Além disso, a EJA tem uma outra especificidade que é o alto índice de evasão escolar. São vários os motivos que levam o aluno a deixar a escola, como problemas pessoais, familiares, de saúde, etc. O aluno adulto não vai para a escola por obrigação, vai por que ele decidiu ir, porque alguma coisa o motivou a estudar. Se ele se sente desmotivado, desiste. Como trabalho de manhã, muitos dos meus alunos desistem também porque conseguem um emprego durante o dia, mas muitas vezes a evasão ocorre pela falta de envolvimento do professor, falta dele chegar mais perto do aluno, motivá-lo, incentivá-lo, mostrar que apesar de todas as dificuldades que ele possa ter, ele vai conseguir atingir seus objetivos e o professor estará sempre ali para ajudá-lo. O professor é o apoio e a referência para o aluno independentemente do conteúdo e da forma como ensina ou deixa de ensinar. Percebo que os laços afetivos entremeiam todas as atividades de ensino.

No ano de 2005, com o intuito de motivar os alunos e impedir a evasão, eu e a professora da 1ª e 2ª série desenvolvemos um projeto de artes. Neste projeto, visamos valorizar o aluno, para que ele se sentisse criativo, produtor e, acima de tudo, parte da escola.

No início a aceitação foi difícil por parte deles, pois queriam encontrar na escola a lousa cheia, queriam ler e escrever apenas. Qualquer conteúdo extra-classe dava a impressão de que os professores estavam “enrolando” a aula. Mas a medida em que o

projeto foi se desenvolvendo e que os alunos começaram a visualizar suas produções artísticas como brinquedos para os filhos e/ou netos, enfeites para a casa, as suas “obras” enfeitando a escola, começaram a se empolgar. Para algumas senhoras que não tinham muita habilidade manual e coordenação motora, propusemos a culinária. Como elas vêm de outros estados, cada uma fez uma comida típica. Elas ficaram honradas e emocionadas com os elogios de todos. Alguns alunos estavam participando do curso de cabeleireiro oferecido pela prefeitura de Campinas. Abrimos a escola para a comunidade desfrutar do que eles vinham aprendendo.

Dessa forma, não só os alunos, mas também seus filhos, netos, amigos, vizinhos começaram a olhar com carinho e cuidar melhor da escola.

Conseguimos diminuir a evasão e aumentar a frequência, que conseqüentemente levou a um maior sucesso na aprendizagem. Foi uma pequena mudança, mas que trouxe uma transformação muito grande, principalmente dentro deles, que tiveram a autoestima elevada e criaram um vínculo afetivo com a escola.

Não estou defendendo com isso a educação assistencialista, mas acredito que o professor tem que ser amigo do aluno, relacionar-se com ele, intervir quando necessário, estar atento às suas necessidades, enfim, ser afetuoso.

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

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

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

ocorrer algum tipo de fixação do conteúdo, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa.

Por isso também destaco a importância de conhecer a realidade do aluno, valorizar a bagagem que ele traz e trabalhar em cima dos interesses dele, de acordo com sua realidade e suas necessidades, senão a escola não faz sentido e ele acaba desistindo.

Os estudos históricos culturais nos apresentam que a construção do conhecimento se dá a partir de um processo constituído no plano das relações sociais, que o desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social.

Portanto se tem como clara a necessidade de considerar de forma integrada o desenvolvimento da afetividade com os demais âmbitos da natureza humana, em especial com o cognitivo.

Na Psicologia contemporânea, esta tendência de integração é particularmente observada em três teorias do desenvolvimento: na de Piaget, na de Vygotsky e na de Wallon.

Na teoria de Piaget, a afetividade é caracterizada como instrumento propulsor das ações, estando a razão a seu serviço. Sobre este ponto, Taille, Dantas e Oliveira (1992, p.66) explicam que, para Piaget,

(...) a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia.

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

(...) O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos, necessidades, nossos interesses e emoções. Por de trás de todos os pensamentos há uma tendência volitiva-afetiva, que detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento.(*VYGOTSKY, 1993, p.196*)

O autor considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social, através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com outras pessoas é que vão possibilitar a re-significação do que foi internalizado. A constituição humana é um processo que se dá pelo contato com o outro através das relações sociais as quais são estruturadas historicamente.

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

Vygotsky contribui imensamente com seus estudos sobre a mediação. Concebendo o homem como um ser social, sua relação com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação fundamentalmente mediada. Para ele, o aprendizado é o objetivo do processo escolar e a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. Essa intervenção se dá de várias formas: mostrar, fazer junto, apontar, criticar, apoiar, etc. Todas são formas de mediação. Nesse processo, a interação entre o professor e os alunos é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos.

O professor deve ser visto como um grande mediador. Ele precisa ter consciência que a sua prática pedagógica, que se implica nas interações do aluno com os conteúdos, vai influenciar o aluno não só em sua relação com o objeto de conhecimento, mas em sua relação com o próprio professor.

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

Na teoria de Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, como não acontece em nenhuma outra. Nela, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto da inteligência, desempenhando um papel fundamental na constituição e funcionamento dessa última e determinando os interesses e necessidades individuais. Afetividade e inteligência constituem, portanto, na sua concepção, um par inseparável

na evolução psíquica, pois embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento.

Wallon acredita que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento. Segundo ele, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional e, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira.

Desta forma, em sua teoria o desenvolvimento da pessoa é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Porém, no meio escolar ainda se despreza a articulação entre o cognitivo e o afetivo, como se a afetividade não tivesse nenhuma relação com o processo de conhecimento. Assim, para Almeida (1999) é:

(...)desconhecida a reciprocidade entre a afetividade e a inteligência, conquanto exista entre ambas uma integração que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue seus passos. Segundo H. Dantas (1992), à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos. (p.90)

E, continua o mesmo autor:

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

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

A escola possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do

indivíduo como pessoa. É através das experiências com o mundo social, especificamente eu-outro, que o organismo, em toda sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo. (ALMEIDA, 1999, p.101)

Dessa maneira, do mesmo modo que o aluno leva para a escola sua bagagem de conhecimentos já adquiridos, leva também sua bagagem afetiva, o que interfere significativamente na atividade do conhecimento. E lidar com essas bagagens de maneira positiva e proveitosa, se constitui um desafio ao professor, ao qual cabe possibilitar um ambiente propício às relações afetivas no meio escolar.

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

Assim, é imprescindível considerar a importância do outro não somente no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, como também nos processos de constituição do sujeito. Podemos compreender que:

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

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

3.1. Um olhar para os alunos adultos

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

Logo no início da minha carreira como professora, a minha maior preocupação era em relação ao que eu iria ensinar para os meus alunos. Os livros, que era o apoio pedagógico que eu tinha na época, eram direcionados ao público infantil e, adaptá-los ao meu público adulto, aos seus interesses, foi minha maior dificuldade.

Na verdade este processo de infantilização é consequência inicialmente da concepção de educação vigente, que concebe o ensino do adulto como o preenchimento de uma lacuna, de uma instrução que não foi cumprida em seu tempo certo, “(...) supõe que a educação consiste na retomada do crescimento mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, como um atrasado” (PINTO, 1982, p.87), e também consequência da falta de uma formação específica para o trabalho com os adultos. Não tive no Proesf e não conheço nenhuma Faculdade que incluía no seu currículo do curso de Pedagogia uma disciplina que trate da educação de adultos.

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

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

Agora, quando tratamos da educação de adultos a heterogeneidade é uma característica marcante e que não deve ser ignorada. A idade já é um ponto delicado. A EJA atende alunos a partir de 15 anos. Eu já tive uma aluna de 83 anos.

È impossível generalizar, mas há algumas características marcantes em relação ao aluno adulto. Inicialmente eles tentam encontrar na escola o modelo de sala de aula guardado na memória: carteiras enfileiradas, quadro negro, giz, livro, caderno e um professor que fala o tempo todo e passa tarefas. Mas também procuram na escola resoluções de ordem prática para resolver os problemas do cotidiano, como tomar um ônibus, planejar o orçamento da casa, etc. Geralmente são inseguros, não têm confiança em si mesmos. Sentem dificuldade em expressar-se, temem o ridículo e são tímidos. Porém são interessados, têm uma riqueza cultural enorme, um saber vindo da experiência e muita vontade de aprender e se inserir no mundo que os exclui.

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

Mas a resistência e a esperança parecem também ser naturais, e a escola surge como meio que pode trazer felicidade. Buscar a escola é uma tentativa de vencer estes sofrimentos e de através da aquisição da leitura e da escrita (estes dois elementos são de maior importância para os alunos), vivenciar a valorização e a realização não encontradas em outros campos de suas vidas.

O conhecimento do universo do aluno adulto, suas vivências, dificuldades, perspectivas e potencialidades revela-se como fundamental e efetiva concretização da educação de adultos, para que a construção do conhecimento seja fator de incentivo à autonomia e inserção social dos educandos.

3.1.2. O aluno idoso

Outro desafio lançado à educação de adultos é o trabalho com o aluno idoso, que geralmente é aposentado mas também trabalhador do mercado informal. Na minha sala tenho muitos alunos e alunas idosos devido ao fato de funcionar no período da manhã. Eles geralmente preferem estudar durante o dia e procuram na escola a solução para problemáticas como a solidão, a dependência e a realização de antigos sonhos. Os homens em geral não estudaram quando criança porque necessitavam trabalhar. As mulheres eram educadas apenas para cuidar da casa e dos filhos, portanto a educação formal, nas escolas era considerada desnecessária.

Mas em nossa sociedade atual esses idosos ocupam a posição de excluídos.

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

No Brasil, em 1940 a população de idosos contava 1 milhão de pessoas; em 2000, 9 milhões. Para 2020 há uma previsão de que haja 16 milhões de brasileiros com mais de 65 anos.

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

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

Acredito que é efetivamente pela educação que vamos auxiliar o idoso a exercer a nova cidadania, fazendo-o sentir a necessidade de mudança, de

unir-se e criar espaços para tornar visível suas necessidades, suas soluções, propostas (...).

Mas,

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

O primeiro passo dado nesta direção deve ser a derrubada do mito, no qual acreditou-se e difundiu-se durante tempos, de que os mais velhos não conseguem aprender. A ciência nos prova que o cérebro humano possui possibilidades contínuas de regeneração.

4. O EDUCADOR DE ADULTOS

Geralmente os professores carregam uma identidade docente colada à escola, gradeada e disciplinar. São os professores de Matemática, professores de Português, etc. A única área onde se fala em educação é a Educação Física. A educação de jovens e adultos não pode ter essa visão tão estreita, tão disciplinar. A palavra que antecede jovens e adultos é Educação. Portanto, o perfil do profissional que trabalha nessa área é o educador, e não um docente, um ensinador, um mero transmissor de informações.

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

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

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental; quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas se agrega mais um, a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Assim, o que ocorre é que os docentes são formados apenas para o trabalho com as crianças, sendo pegos de surpresa quando começam a trabalhar com os adultos. Como nos confirma Prada (1997, p.78), “Estes professores em sua maioria, são formados para ensinar crianças e chegam à educação de adultos por mero acaso. Tornaram-se autodidatas e pragmáticos em sua preparação para o ensino de adultos.”

Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa.

Fávero, Rummert e De Vargas (1999) destacam também o efeito pernicioso da perspectiva assistencialista:

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados. (FÁVERO, RUMMERT e DE VARGAS, 1999, apud RIBEIRO, 1999, p.7)

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

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

Estes estudantes esperam da escola ajuda para superar problemas de conhecimento cotidianos, de alguma forma desejam ter conhecimentos relacionados com seu próprio trabalho; as relações de produção, a ideologia e a política por trás de sua exploração como trabalhador salarial, ou condições de vida, embora não o enunciem nesses termos. (PRADA, 1997, p.81)

O grande desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos dos adultos, e investigar de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos já teriam adquirido ao longo da vida, fora da escola.

Criar novas formas de promover aprendizagens fora dos limites da organização escolar tradicional é uma tarefa, portanto, que impõe antes de mais nada um enorme desafio para os educadores. Na verdade, romper o modelo de instrução tradicional implica um alto grau de competência pedagógica, pois para isso o professor precisará decidir, em cada situação, quais meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos.

Na verdade, não existe um reconhecimento do papel do educador de adultos, uma capacitação profissional. Dessa forma, o educador possui como alternativas de capacitação os cursos de aperfeiçoamento, as reflexões pessoais a respeito de sua função social, e principalmente, como nos coloca Giubilei (1993, p. 8) “(...) a pesquisa constante voltada ao processo educacional específico para esta fase da vida do homem (...)”.

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

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

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

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

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

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

Fica claro o caráter transformador da prática do educador. Transformações de tal ordem na qualidade das práticas de educação de jovens e adultos só se darão quando começarmos a pensar em formas de prover uma especialização aos educadores que por ela se interessem, na mesma medida em que isso é apropriado para outras modalidades como a educação infantil, especial, fundamental, média etc. Mas cabe também considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a favor de uma sociedade mais justa e realmente democrática.

É preciso reconhecer que o projeto de democratização não deve ser empreendido apenas por intelectuais ou professores “mais interessados”. É necessário que parcelas muito mais numerosas passem a compartilhá-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ser educadora de jovens e adultos é preciso acima de tudo confiança, confiança no outro. É preciso acreditar que o outro, mesmo sendo aquele que foi excluído da escola quando criança, sonha, pensa, pode e consegue aprender e principalmente tem muito a ensinar. O reconhecimento do valor do outro e a construção das relações afetivas dentro da escola são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos em todos os aspectos, e em especial do cognitivo.

A Educação de Jovens e Adultos nasceu ignorada pelas teorias pedagógicas, sociais e políticas e até hoje luta para ser reconhecida pela sua diferenciação, para não ser apenas uma educação compensatória, o preenchimento de uma lacuna, de uma instrução que não se efetivou no tempo certo.

O que acontece geralmente é a permanência da perspectiva assistencialista e a infantilização da educação de jovens e adultos, consequência da falta de discussão e formação de profissionais especialistas nesta modalidade de ensino. Os professores são formados apenas para trabalhar com crianças. Estuda-se a educação infantil, fundamental, média, especial, mas esquece-se da educação de jovens e adultos.

Quando iniciei como educadora de jovens e adultos eu também adotei esta posição infantilizadora. Percebi que não estava desenvolvendo um trabalho legal, que não estava indo de encontro com os interesses dos alunos, não conseguia oferecer o que eles vinham buscar na escola. Tive de buscar sozinha informações, pesquisar, refletir qual seria a melhor maneira de atingir esses alunos.

No magistério não havia estudado nada sobre a EJA. Também não tive nenhuma disciplina específica sobre educação de jovens e adultos no curso de Pedagogia. Porém, o Proesf foi muito importante para minha formação, pois apesar de todos os estudos restringirem-se apenas na educação de crianças, foram de grande aprendizado para mim.

Passei a acreditar mais na autonomia dos alunos, fugir do tradicional, do conteúdo sem significado e a trabalhar mais de acordo com a realidade dos alunos, o que eu considero fundamental para a transformação do quadro de desigualdade social que encontramos hoje, tornando possível aos alunos a compreensão da realidade bem

como uma visão crítica sobre esta, a fim de que possam estar no mundo não de forma neutra mas como sujeitos da História.

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL, MEC. *Lei 5.692/71*. Brasília, 1971.

BRASIL, MEC. *Lei 9.394/96*. Brasília, 1971.

CURY, A. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

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

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

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

MORENO, M. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

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

PRADA, Luiz Eduardo Alvarada. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. *Educ. Soc.* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em abr/2006.

TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon*. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

