



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**A importância da afetividade para a Educação de
Jovens e Adultos.**

PATIELLE SANTOS DE ARAÚJO

Brasília - DF
Junho de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

PATIELLE SANTOS DE ARAÚJO

**A importância da afetividade para a Educação de
Jovens e Adultos.**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Sônia Marise Salles Carvalho.

Brasília - DF
Junho de 2011

PATIELLE SANTOS DE ARAÚJO

A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos.

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr.^a Sônia Marise Salles Carvalho.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora Dr.^a Sônia Marise Salles Carvalho.(Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Dr.^a Tereza Cristina S. Cerqueira (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso aos meus pais, que foram meus sustentáculos nessa caminhada, aos meus irmãos, pelo auxílio nas dúvidas, a todos os meus amigos, pelo apoio e motivação durante o meu percurso acadêmico.

Dedico também aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que facilitaram o meu caminho no curso de Pedagogia.

AGRADECIMENTOS

Ao Bom Deus e a Maria Santíssima por todas as graças concedidas em toda a minha vida, por meio das quais tive forças para continuar este curso diante das dificuldades.

Aos meus pais Marta e Pereira pelo suporte empregado em minha trajetória escolar e acadêmica.

Aos meus irmãos Priscila, Patrício e Priscielle pelo apoio, atenção e incentivo, em especial nos momentos mais aflitivos.

Ao meu querido cunhado Eliézio pelo suporte técnico nos embaraços com a tecnologia, pela força, incentivo e amizade.

Aos meus familiares, que mesmo sem perceber, incentivaram e acreditaram em mim. Em especial minha tia Joana.

Aos meus amigos e amigas por permanecerem ao meu lado nas situações alegres, bem como nas incertezas desta caminhada. Em especial Silvanir, Gledna, Alzira e Andreza.

Às amizades feitas no decorrer do curso pela aprendizagem recíproca, pelo companheirismo e auxílio durante esta trajetória acadêmica.

A todos os professores da Faculdade de Educação que direta ou indiretamente participaram da minha formação. Especialmente à professora Sônia Marise por me orientar na produção deste Trabalho e ao professor Armando Veloso pela atenção empregada ao longo do curso.

Aos membros da escola de Samambaia Norte por se prontificarem a ajudar na produção desta pesquisa.

A todos que de alguma forma colaboraram para o sucesso deste trabalho e para a minha formação acadêmica.

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”.

CLÁUDIO SALTINI (2002, p.15)

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Identificação das professoras e turmas correspondentes	73
TABELA 2: Identificação das professoras	74
TABELA 3: Identificação dos coordenadores	74
TABELA 4: Identificação dos Estudantes	75

LISTA DE SIGLAS

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

PAS – Programa de Avaliação Seriada

UnB – Universidade de Brasília

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

FE – Faculdade de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso compõe o quadro de disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, o qual é requisito para a conclusão do referido curso.

Para nortear este Trabalho foi escolhido o tema: **A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos**. Este estudo tem o intuito de contribuir por meio de reflexões sobre a necessidade de enfatizar práticas educativas afetuosas no contexto escolar.

Como instrumento de orientação ao leitor, será exposto aqui a composição deste Trabalho.

Ele foi dividido em três partes: **Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Profissionais**.

No **Memorial Educativo** haverá o relato da minha trajetória escolar e acadêmica no curso de Pedagogia da UnB, este será dividido em três partes mais relevantes no que tange a afetividade e a educação.

A **Monografia** terá a Introdução em que será apresentado o trabalho monográfico; a Justificativa e Relevância do Estudo as quais conterão a motivação da escolha do tema e como este Trabalho poderá contribuir para a sociedade; a exposição dos Objetivos Geral e Específicos; o Referencial Teórico que se constitui de um embasamento teórico sobre a Afetividade e a Educação de Jovens e Adultos (participantes da pesquisa); a Metodologia em que descreverá o modo utilizado para obtenção dos dados da prática pedagógica em uma escola pública do Distrito Federal; a Análise e Discussão dos Resultados da pesquisa onde haverá a análise das informações colhidas pelos instrumentos utilizados na metodologia em junção com a fundamentação teórica e, também, terá as Considerações Finais onde será feito o desfecho do trabalho monográfico.

A terceira parte diz respeito às **Perspectivas Profissionais** em que constará a exposição das minhas reflexões sobre a vivência futura.

Para concluir, este trabalho terá também as Referências em que constará a lista de autores que fundamentaram a monografia; bem como os Apêndices e Anexos que serão compostos do roteiro de entrevistas e questionários, respostas dos inquiridos e das observações feitas nas turmas investigadas.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
APRESENTAÇÃO	09
PARTE 1 MEMORIAL EDUCATIVO.....	14
MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO EDUCATIVA	15
Aspectos Afetivos e a Educação: restritos no ensino fundamental e ensino médio	15
Aspectos Afetivos e a Educação: alto nível pós ensino médio	17
Aspectos Afetivos e a Educação: moderado na Universidade	19
PARTE 2 MONOGRAFIA: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
RESUMO	23
ABSTRACT	24
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I ABORDAGENS ACERCA DA AFETIVIDADE	28
1.1 Algumas Definições	28
1.2 Jean Piaget e a energia afetiva	31
1.3 Lev Semenovich Vygotsky e a indissociabilidade da afetividade/cognição	36
1.4 Henri Wallon e a Afetividade na pessoa completa	39
CAPÍTULO II OUTRA PERSPECTIVA DA DIMENSÃO AFETIVA	45
2.1 Contribuições de Paulo freire.....	45
2.2 Contribuições de Leonardo Boff	49

2.3 Contribuições de Edgar Morin.....	52
CAPÍTULO III EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A AFETIVIDADE	56
3.1 Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos	56
3.2 Algumas Questões Relevantes sobre a EJA	59
3.3 Embasamento Legal Vigente	61
3.4 Afetividade e a EJA	62
CAPÍTULO IV METODOLOGIA DE PESQUISA	67
4.1 Características da Pesquisa	67
4.2 Contexto de Pesquisa.....	68
4.3 Sujeitos Participantes	72
4.4 Instrumentos de Construção de Dados.....	74
4.5 Procedimentos de Construção e Análise dos Dados	76
CAPÍTULO V ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
5.1 Estudantes da EJA na visão dos alunos e dos professores.....	77
5.2 Sugestões para a melhoria da EJA.....	79
5.3 Afetividade presente na relação Professor-Aluno: uma visão dos sujeitos da pesquisa	86
5.3.1 Professor Qualificado versus Professor Desqualificado: para os alunos - presença da Afetividade	86
5.3.2 Indicadores da Afetividade presente no trabalho docente	91
5.3.3 Indicadores da Afetividade presente na perspectiva dos coordenadores.....	93
5.4 Análises das Observações: Satisfação versus Insatisfação com a profissão.....	95

5.4.1 Breve Análise 1ª Fase.....	95
5.4.2 Breve Análise 2ª Fase.....	97
5.4.3 Breve Análise 3ª Fase.....	97
5.4.4 Breve Análise 4ª Fase.....	98
5.4.5 Contexto Escolar e Indicadores da Afetividade.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
PARTE 3 PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	106
REFLEXÕES SOBRE O FUTURO	107
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	112
APÊNDICE A QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES	113
APÊNDICE B QUESTIONÁRIOS AOS COORDENADORES	114
APÊNDICE C ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	115
ANEXOS A, B, C e D OBSERVAÇÕES NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - 1º SEGMENTO - EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	116
ANEXO A OBSERVAÇÃO 1ª FASE	117
ANEXO B OBSERVAÇÃO 2ª FASE	123
ANEXO C OBSERVAÇÃO 3ª FASE	127
ANEXO D OBSERVAÇÃO 4ª FASE	132
ANEXOS E, F e G QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES E COORDENADORES E ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	137
ANEXO E QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES	138

ANEXO F ENTREVISTAS COM OS ALUNOS	148
ANEXO G QUESTIONÁRIOS COM OS COORDENADORES.....	164

PARTE I
MEMORIAL EDUCATIVO

MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO EDUCATIVA

A primeira parte deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo expor a minha trajetória educativa, para isso este memorial será dividido em três partes que foram marcantes para mim no que tange à afetividade e a educação.

Falar da memória educativa não é algo muito simples visto que remete a várias situações algumas alegres outras dolorosas. Mas, neste memorial será enfatizado o aspecto afetivo na minha vivência educativa.

Aspectos Afetivos e a Educação: restritos no ensino fundamental e ensino médio

Nasci em Crateús – CE, mas pouco tempo depois me mudei com meus pais e minha irmã para Brasília – DF, mais precisamente para Taguatinga Norte.

Em Taguatinga estudei as primeiras séries da educação infantil em uma escola particular, essa fase foi muito marcante, pois foi o momento em que passei a vivenciar uma educação sistemática e a conviver com outras pessoas além dos familiares. Tempo em que tudo foi muito significativo na minha construção como pessoa, as “tias”, os amiguinhos da escola, as brincadeiras no parquinho, enfim, tudo que criança gosta. Porém havia um agravante, era muito tímida e isso dificultou um pouco a minha convivência.

No ano que faria sete anos, mudei de escola, já ia para a 1ª série do ensino fundamental, então meus pais me matricularam em uma escola pública, desde então toda a minha educação escolar foi em ensino público. Estudei na Escola Classe 41 de Taguatinga Norte até a 6ª série, a escola só ofertava até este ano do ensino fundamental.

Os primeiros anos, 1ª à 4ª série, foram muito marcantes, mas o que mais deixou traços foi a pouca afetividade vivenciada com a maioria dos professores. Isso me trouxe algumas recordações ruins. Posso citar, por exemplo, um fato que me chocou: quando estava na 2ª série, um dia estava organizando minha mochila na cadeira, então a professora entendeu errado e brigou comigo dizendo para eu virar para frente da sala e parar de conversar com a colega. Isto me constrangeu enormemente e, como já era tímida, depois deste fato fiquei mais envergonhada em sala de aula. Houve outros acontecimentos que me embaraçaram ocasionado tanto pela professora quanto pelos

colegas de classe, talvez essa seja uma das razões para eu ter ficado grande parte da minha vida escolar inibida e ter pouco relacionamento com os professores e colegas.

Depois da 6ª série mudei de escola porque ali só oferecia até esta série, então fui estudar no Centro de Ensino 04 de Taguatinga Norte. Fiquei nessa escola até a 8ª série.

Esse momento foi também permeado por circunstâncias boas e ruins. No entanto, no que se refere aos professores o relacionamento continuou o mesmo, ou seja, distanciado, nunca consegui manter um contato amigável com nenhum professor, apenas falava com eles o estritamente necessário, pois construí um temor e uma hierarquização no relacionamento visto que era isso que observava no tratamento professor-aluno.

Apesar disso, com os colegas já consegui manter um contato maior, essa fase foi muito proveitosa para mim, porque consegui construir várias amizades e aprendizados.

Como a escola só ministrava até a 8ª série, precisei ser transferida para outra escola a fim de cursar o ensino médio.

Assim, mudei novamente e fui para o Centro Educacional 05 de Taguatinga Norte. Em princípio não gostei muito porque a maioria dos meus colegas iria para outra escola pública por ser conhecida como uma das melhores da região, mas como não pude ir tive de me contentar com essa mesmo.

A escola era tradicionalista, assim como as outras que frequentei, os professores mantinham um relacionamento muito hierarquizado com os alunos e isso dificultou um pouco a minha aprendizagem, pois sentia muita vergonha quando precisava tirar dúvidas, assim, permanecia com a dúvida.

Lembro-me apenas de uma professora, ao longo de todo o ensino médio, que demonstrou mais cuidado e preocupação com o aprendizado do aluno. Esta foi a professora de Inglês, recordo-me muito dela, da maneira como tratava os alunos, do respeito e igualdade que era o relacionamento professor-aluno, não havia superioridade no tratamento, pelo contrário, havia amizade. Enfim, foi uma professora muito boa e marcante que deixou saudades.

Nesta fase deveria haver um diferencial, pois muitos estudantes já pensam no vestibular que farão ao término do ensino médio, porém comigo não aconteceu isso. Não tinha nenhum estímulo em casa, ao contrário. Uma vez minha irmã mais velha, um ano letivo na minha frente, disse-me para desistir do Programa de Avaliação Seriada – PAS – UnB, porque, de acordo com ela, eu não seria aprovada mesmo visto que ela

havia tirado uma nota baixa na primeira prova e, conseqüentemente, eu tiraria menos ainda.

Como não entendia nada sobre a Universidade de Brasília e muito menos sobre o PAS, acabei desistindo sem ao menos tentar.

Mas a vida continuou!

Vale ressaltar um momento valioso de aprendizagem, crescimento, amadurecimento e também autoconhecimento que vivenciei em minha trajetória de vida. Aqui não me refiro à realidade escolar, mas à convivência na Igreja Católica. Desde meus 14 anos participei ativamente de uma paróquia perto da minha residência. Através dessa vivência, sucintamente, aprendi a ser gente.

Participar dos eventos religiosos foi, e continua sendo, uma fase de muito aprendizado, formação de valores e princípios éticos fundamentais na minha constituição enquanto pessoa. Até recomendo a todos que nunca tiveram a oportunidade de conhecer um grupo ou uma pastoral na paróquia mais próxima de suas residências, pois sem dúvida será benéfico em todos os sentidos.

Esse foi certamente um grande momento de minha trajetória humana!

Perto do término do ensino médio meu pai comprou uma padaria para ele e eu trabalharmos. Mal sabia eu o que me esperava.

Trabalhei nessa padaria desde o último bimestre do terceiro ano do ensino médio até dois anos subsequentes. Para não me delongar, por meio desse trabalho cresci muito profissional e também pessoalmente. Aprendi diversas questões, mas essa aprendizagem custou-me muito sofrimento, uma vez que meu pai é uma pessoa muito intransigente e desconfiada da sinceridade das pessoas. Por outro lado, apesar do sofrimento, essa experiência profissional ensinou-me a ser adulta, por exemplo, aprendi a olhar as situações da vida com mais equilíbrio e maturidade.

Aspectos Afetivos e Educação: alto nível afetivo pós-ensino médio

Quando já estava há pouco mais de um ano trabalhando na padaria, depois de tanto padecimento (não nego que me propiciou formação em vários sentidos) decidi voltar a estudar, porque constatei naquela época que era por meio de um ensino superior que alcançaria o sucesso profissional. No entanto, havia um impasse, meus pais não podiam pagar um curso superior em uma universidade/faculdade particular para mim. E

então, tomei a decisão mais acertada na minha perspectiva pessoal, fui fazer cursinho pré-vestibular a fim de ingressar na Universidade de Brasília.

Tomada a decisão, continuei trabalhando no mesmo local porque precisava custear os estudos preparatórios.

Apesar de ter sido por curto tempo, um ano, esse foi o clímax da minha trajetória educativa preparatória para o ensino superior.

Desde o início do cursinho, a minha visão acerca da Educação e de sua importância na vida de todo ser humano foi mudando. Conheci professores maravilhosos em diversos aspectos e, além de passar a amar a educação e o estudo, a minha impressão acerca da relação professor-aluno se transformou.

Os professores eram extremamente afetivos no trato conosco e isso foi um marco para a minha formação tanto como sujeito quanto como estudante.

A demonstração de afeto se deu por meio de diversas formas: cuidados, preocupação, valorização dos acertos, incentivo, demanda, formas de expressão, respeito, enfim, tudo demonstrava afeição e interesse pelo nosso aprendizado significativo. Isso converteu completamente a minha perspectiva diante da educação e dos educadores, porque constatei que é possível ter/ser um professor interessado e comprometido pela educação e pela formação do educando, além disso, ser diferente daqueles que se fixam unicamente na remuneração no final do mês e não têm nenhum cuidado com a educação.

As amigadas que fiz também contribuíram muito à minha formação e até hoje guardo os amigos que fiz nessa etapa.

Foram diversas razões que me motivaram a acreditar numa educação possível, isso em apenas um ano vivido no cursinho. Assim, essa fase da minha vida foi inenarrável, definitivamente essa é a expressão mais adequada para utilizar. A alegria que sentia em estudar e, especialmente para o vestibular me foi concedida graças ao cursinho que fiz.

Fiz o vestibular, mas não tinha muita expectativa de aprovação, então não fui olhar o resultado na UnB, decidi ir à casa de uma amiga que também havia feito o vestibular. Quando olhamos o resultado, fiquei admirada com o que vi. Havia sido aprovada! Mas, por incrível que pareça, não estava muito satisfeita, na verdade estava assustada, porque não esperava por isso, gostaria de continuar fazendo o cursinho, pois julgava que havia muito a aprender ainda.

Assim, diante da realidade, vim à Universidade de Brasília – UnB fazer a sonhada e, mesmo com a surpresa, esperada matrícula.

Vale ressaltar que devido ao meu percurso escolar e familiar, não havia nenhuma perspectiva para o meu ingresso em uma universidade federal pública e gratuita, esta conquista se deu primeiramente graças a Deus e a um esforço e interesse pessoal.

Aspectos Afetivos e Educação: moderado na Universidade

Fiz a matrícula com diversas dúvidas sobre tudo, pois era muita novidade para mim e não sabia se conseguiria aguentar a felicidade envolta na incerteza acerca do que aconteceria daquele momento em diante.

Com os pés no chão percebi que devia ponderar com mais clareza. Além de estudar precisava trabalhar para me manter na universidade visto que meus pais nunca incentivaram muito a educação e nem compreendiam os gastos que se tinha com os estudos, especialmente na universidade que demanda gastos com transporte, alimentação, livros, textos e etc.

A padaria já havia sido vendida no ano anterior à minha aprovação no vestibular. Graças a Deus, porque não aguentava mais! Mas precisava buscar algum emprego. Inicialmente procurei estágio na área para experimentar a realidade de sala de aula, porém no início do curso foi mais difícil, as empresas preferem quem esteja no 3º ou 4º semestre.

Com essa dificuldade, tentei ingressar no programa de Bolsa de permanência na própria universidade. No entanto, não consegui logo no início e passei por alguns apertos financeiros. Quando estava em meados do 1º semestre consegui uma bolsa para trabalhar no Centro de Convivência Negra, foi muito bom porque me exigiu pouco tempo e oportunizou-me conciliar estudos e trabalho, além de propiciar um respaldo financeiro.

Assim, dei continuidade aos meus estudos com muita dedicação e afinho apesar dos obstáculos. Continuei estagiando também e realizando projetos na universidade quase todos em sala de aula. Tive a oportunidade de conhecer a realidade na prática da educação infantil por meio do estágio no Colégio La Salle, ensino fundamental por meio do estágio no Colégio Le Petit Galois, trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos através da participação em um projeto chamado “Programa de Preparação para Educação Básica dos Servidores da Universidade de Brasília – PPEB”, vinculado ao

Programa de Capacitação para os Servidores da UnB - PROCAP e, também conheci como se dá a atuação de um pedagogo em órgãos públicos por meio de um estágio na Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDHAB.

Com isso, minha formação foi completada pela realidade prática dos ambientes de atuação do pedagogo. E, mesmo com algumas decepções, ainda acredito no poder de transformação das consciências e de atitudes por meio da educação tanto para o educando quanto para o educador.

A fim de explicitar um pouco a realidade acadêmica, citarei alguns projetos que fiz ao longo do curso.

Além dos projetos I e II que são voltados para a explicação do curso e da atuação do pedagogo, realizei as três fases do projeto 3. Estas foram: Lúdico: o encanto no aprender, com a professora Carla Castro que me ensinou muitas coisas, entre elas a admirar a educação infantil e o lúdico sob outra perspectiva, questões que nunca passaram pela minha mente devido ao ensino escolar tradicional e precário.

A segunda fase do projeto III foi feita com o professor Armando Veloso, cujo tema foi: Multiculturalismo e Subjetividade, essa fase me oportunizou, entre outras aprendizagens, a valorização das diversas culturas e o respeito à alteridade.

Na terceira fase, estudei com a professora Sônia Marise no projeto: Economia Solidária. Este, assim como os outros, foi muito válido para a minha formação acadêmica e pessoal, pois adentrei num conhecimento mais profundo sobre a necessidade da solidariedade, especialmente nos tempos atuais.

Também fiz o estágio supervisionado - projeto IV, sob a orientação da professora Sônia Marise. Nas duas fases busquei uma escola pública que fornecesse Educação de Jovens e Adultos, primeiramente porque gostei muito da experiência que tive com essa modalidade de educação, dois anos em um projeto da universidade, depois porque queria ver como se dava essa realidade na escola pública do Distrito Federal. Nessa ocasião vivenciei a regência em sala de aula da escola e pude adentrar mais no contexto dos educandos dessa faixa etária, perceber como acontece a atuação das professoras, algo muito enriquecedor e gratificante para mim.

Por meio do estágio supervisionado, interessei-me pela questão afetiva no ambiente escolar, pois a professora da turma demonstrou um tratamento afetivo aos alunos e isso me incitou bastante a buscar compreender mais sobre essa dimensão do ser humano.

Assim, foi por meio de todo o meu percurso escolar e acadêmico que me interessei pela temática: Afetividade e Educação de Jovens e Adultos, visto que toda a minha trajetória foi marcada ora pela ausência da dimensão afetiva tanto em casa, com a família, quanto com os professores, na escola, ora pela presença da dimensão afetiva no cursinho preparatório para o vestibular. E, durante a graduação, a EJA foi a área da educação mais notável para mim e que me despertou grande interesse.

Ainda é válido ressaltar questões muito relevantes da minha vivência na academia. Durante meu percurso acadêmico experimentei diversas realidades, algumas maravilhosas outras frustrantes. Com isso, fiquei por um bom tempo sem saber se queria mesmo continuar a estudar Pedagogia, em várias situações estive convicta que este não era um curso para mim. Entretanto, cada vez que estava com os alunos, especialmente os jovens, adultos e idosos, sentia-me mais completa. Mas, como o trajeto estava ora doloroso ora gratificante e devido aos vários embaraços tomei uma decisão difícil, quando já tinha feito quase todos os créditos do curso, acabei desistindo por um período e busquei outra graduação.

Estudei por um semestre o curso de Administração, mas não fiquei satisfeita com o curso, apesar de saber de sua relevância a todo profissional.

Assim, em apenas um semestre cursado concluí que a minha vida estava atrelada à educação e sem ela não conseguiria viver! Foi uma decisão difícil a primeira, mas decidir voltar ao curso foi também difícil, porque imaginava não ter mais essa oportunidade devido à situação do meu fluxo acadêmico.

Todavia, consegui retornar àquilo que descobri ser a minha paixão, a educação. Então, continuei cursando Pedagogia. Diante disso, posso concluir que a minha estada na universidade foi de uma formação ímpar e incontestavelmente promotora de constituição de uma pessoa chamada: Patielle.

PARTE II
MONOGRAFIA

**A importância da afetividade para a Educação de
Jovens e Adultos.**

ARAÚJO, Patielle Santos de. **A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília - D.F., Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011.

RESUMO

Este trabalho tem como tema: A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, fundamentou-se nos teóricos da psicogenética: Piaget, Vygotsky e Wallon, que tratam do tema da afetividade na perspectiva psicológica. Os autores Paulo Freire, Leonardo Boff e Edgar Morin que tratam de indicadores essenciais para a percepção de características afetivas nas práticas escolares como, a dialogicidade, o cuidado e a compreensão. Bem como buscou respaldo em alguns aparatos legais que tratam da Educação de Jovens e Adultos para identificar a dimensão afetiva intrínseca a essa modalidade de educação. A metodologia utilizada foi baseada na abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino Fundamental da rede pública de Samambaia Norte, Distrito Federal. Teve como instrumentos de coleta de dados observações feitas em quatro turmas do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, totalizando em média oitenta alunos nas turmas; entrevistas semiestruturadas realizadas com oito alunos e, questionários aplicados a cinco professoras e a três coordenadores da escola. A análise dos dados identificou que a afetividade faz parte essencial da prática pedagógica. Assim, constatou que a dimensão afetiva deve ser considerada no contexto escolar a fim de proporcionar uma educação de qualidade e uma formação plena.

Palavras-chave: Afetividade, Educação de Jovens e Adultos e Prática Pedagógica.

ARAÚJO, Patielle Santos de. **The importance of affection for the education of young people and adults.** Brasilia - DF, Brasilia University / Faculty of Education (End of Course Work), 2011.

ABSTRACT

This work has as its theme: the importance of affection for the education of young people and adults. To do so, was based on the psychogenic theory: Piaget, Vygotsky and Wallon, dealing with the issue of affect in psychological perspective. The authors Paulo Freire, Leonardo Boff and Edgar Morin dealing with key indicators for the perception of affective characteristics, school practices as a dialogue, care and understanding. As well as seek support in dealing with some legal apparatus of Youth and Adults to identify the affective dimension intrinsic to this type of education. The methodology used was based on a qualitative approach. The survey was conducted in an elementary school center in the public Fern north, Federal District. Had the instruments to collect data observations in four classes of the first segment of the Youth and Adult Education, totaling an average of eighty students in classes; semi-structured interviews conducted with eight students, and questionnaires given to five teachers and three coordinators of the school. Data analysis identified that the affection is an essential part of pedagogical practice. Thus, found that the affective dimension should be considered in the school context in order to provide a quality education and training full.

Keywords: Affectivity, Youth and Adult Education and Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Esta parte trata de questões relevantes para a compreensão do estudo de pesquisa, para isso explicitamos uma breve introdução para elucidar ao leitor o andamento da pesquisa, a justificativa da escolha do tema, a relevância do estudo ao campo acadêmico e à sociedade, e, finalmente, os objetivos da pesquisa, tanto geral como os específicos.

Nossa proposta é mostrar a importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos, para isso faremos reflexões acerca da relação professor-aluno em Educação de Jovens e Adultos – EJA através dos teóricos da psicogenética (1992) (Piaget, Vygotsky e Wallon) e por meio da realidade pesquisada em uma escola pública do Distrito Federal. Também buscamos verificar a contribuição de alguns teóricos, entre eles: Paulo Freire, Leonardo Boff e Edgar Morin para a promoção de uma prática educativa baseada no afeto e no cuidado, no intuito de preparar, por meio da educação, pessoas mais equilibradas e saudáveis em sentido integral.

Recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96) a fim de verificar os aspectos afetivos presentes nos aparatos legais para a EJA.

É muito comum estudos referentes ao desenvolvimento do ser humano na esfera cognitiva, bem como um cuidado maior a este aspecto do sujeito. Assim a outra esfera, o aspecto afetivo, fica desvalorizada. Dessa forma a condição afetiva muitas vezes fica comprometida o que pode provocar relações sociais doentias e vazias. A busca por conhecer de forma mais detida e aprofundada essa outra face do desenvolvimento humano me impulsionou a realizar esta pesquisa.

A relevância deste estudo encontra-se na possibilidade de a partir da contribuição das teorias dos autores da psicogenética (Piaget, Vygotsky e Wallon, 1992) e da reflexão sobre a relação professor-aluno no que tange à dimensão afetiva verificar a importância desta para a promoção de um ensino-aprendizagem mais eficiente tanto para o educando quanto para o educador. Buscamos, também, com isso embasar o professor sobre a relevância de uma postura ética, comprometida, consciente e afetuosa diante de seus educandos.

O trabalho se torna importante, pois amplia a discussão no campo da afetividade, assim como no campo da EJA. Trazendo contribuições dos teóricos Paulo Freire,

Leonardo Boff e Edgar Morin para “a aventura” de uma educação voltada para a constituição e desenvolvimento de um sujeito integral.

Colaborar com o desenvolvimento dessas áreas promoverá a ampliação do conhecimento profissional do pesquisador, permitindo o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Como Objetivo Geral esta pesquisa pretende identificar a importância da afetividade para as práticas pedagógicas, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Aspiramos por meio de alguns Objetivos Específicos, teóricos e práticos, atingir o objetivo geral. Os objetivos específicos teóricos centram-se em:

- ✓ Analisar as ideias dos teóricos da psicogenética acerca da necessidade do aspecto afetivo no trabalho pedagógico;
- ✓ Identificar à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do ano de 2000, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal de 1988 a relevância da afetividade para uma educação de qualidade;
- ✓ Pontuar alguns aspectos teóricos que tratam da afetividade nas ideias de Paulo Freire;
- ✓ Analisar a importância do “Cuidado” segundo Leonardo Boff ao processo educativo;
- ✓ Ilustrar a contribuição de Edgar Morin no que tange à Educação do Futuro, baseando-se nos aspectos afetivos;

Além dos objetivos teóricos, buscaremos alguns objetivos práticos para dar consistência à pesquisa. São eles:

- ✓ Revelar a importância da afetividade na relação professor-aluno em turmas da educação de jovens, adultos e idosos de uma escola pública do Distrito-Federal;
- ✓ Mostrar alguns indicadores da afetividade que podem estar presentes na prática pedagógica;
- ✓ Ilustrar alguns indicadores do professor qualificado versus professor desqualificado.

O referencial teórico desta pesquisa está dividido em três capítulos sendo o primeiro: Abordagens acerca da Afetividade que se refere à perspectiva dos autores da psicogenética Piaget, Vygotsky e Wallon no que tange a afetividade. O segundo intitulado: Outra perspectiva da dimensão Afetiva que se baseia nos autores Freire, Boff

e Morin para verificar alguns indicadores da afetividade fundamentais à prática pedagógica. E, o terceiro denominado: Educação de Jovens e Adultos e a Afetividade, neste capítulo buscamos aprofundar na modalidade da EJA e identificar aspectos afetivos presentes em alguns aparatos legais.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS ACERCA DA AFETIVIDADE

Objetiva-se, neste capítulo, adentrar no conhecimento da afetividade a partir de algumas definições preliminares sobre o tema e, em seguida buscar nas teorias da psicogenética contribuições acerca da importância da temática à prática pedagógica.

1.1 – ALGUMAS DEFINIÇÕES

A sociedade contemporânea mundial passa por crises no que se refere aos relacionamentos sociais. Para se perceber isto basta atentar-se aos noticiários; de maneira geral todos os dias há relatos de atentados contra a vida do outro. É notável que algo precisa ser feito. Parece que a humanidade, em particular as crianças e jovens do mundo todo, tem certa dificuldade para lidar com o outro, para se relacionar com o diferente. Há diversos fatores que propiciaram esse acontecimento globalizado. Porém, aqui, tratamos desse assunto apenas numa perspectiva afetivo educativa.

Na atualidade, um dos grandes desafios dos educadores é lidar com os aspectos cognitivo-afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Quando se pensa em processo de ensino e aprendizagem o que se imagina inicialmente é simplesmente tratar do aspecto cognitivo, esquecendo-se de que ambos, afetivo e cognitivo, andam juntos e são indissociáveis. Assim, a ideia desse estudo é elucidar a necessidade e importância de se trabalhar as duas dimensões do desenvolvimento do sujeito juntas, com mais ênfase na questão afetiva do desenvolvimento do humano socialmente, com base nos conceitos fundamentais para o entendimento do que é afetividade.

É fundamental a quem pretende trabalhar com a educação atentar-se para questões cruciais do ensino e aprendizagem. Um fator a ser levado em consideração é que a prática educativa deve preparar o sujeito histórico para a vida social e não simplesmente para acessar uma universidade ou um emprego cobiçado.

Na contemporaneidade, os educandos passam cada vez mais tempo nas escolas, a necessidade de formação de conhecimentos e de técnicas está mais requisitada pelo mercado de trabalho, e as pessoas do mundo globalizado se veem perdidas diante de tantas informações veiculadas pela mídia e de tamanha cobrança no que tange à especialização do conhecimento, assim o papel da escola e sua importância para a

constituição de sujeitos autônomos se faz mais imprescindível. Fica evidente assim, o que Neidson Rodrigues (2001, p. 253-254, *apud* FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 23) disse acerca de uma escola com função educativa:

[...] Na medida em que os meios e as formas tradicionais de educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a escola os olhares dos povos, na esperança de que esta exerça uma função educativa e não apenas a da escolarização. Somente que será necessária outra visão da Escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade.

As crianças serão enviadas para a escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

Dessa maneira, faz-se necessário uma educação que consiga abranger todas as dimensões do ser humano e os educadores não podem fechar os olhos para essa realidade. Ao contrário, esse é o momento para se pensar em formas eficazes de preparar psicologicamente os sujeitos para conviverem numa sociedade competitiva, individualista, e excludente de maneira antagônica, ou seja, constituírem sujeitos éticos, cooperativos e cidadãos para se relacionarem com o outro de modo saudável psicológica e socialmente falando.

Então, é preciso repensar o funcionamento da escola e a atuação de seus profissionais a fim de possibilitar uma reestruturação da educação escolar de modo que seja enfatizada a percepção do sujeito integral em toda a sua dimensão: física, psíquica, espiritual e afetiva.

Diante disso, é premente perceber que não há separação entre afetividade e cognição, antes se deve romper com essa dicotomia na educação.

Conforme Arantes (2002, p.01):

Partimos da premissa de que no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

Assim, na prática pedagógica é necessário conhecer a importância do aspecto afetivo ao processo de ensino-aprendizagem e não simplesmente o cognitivo. Pois, para além do aspecto cognitivo verifica-se:

“a presença viva da afetividade no cenário educacional, uma presença que não se pode mais ignorar, pois a experiência indica que o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo” (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.24).

Para discutir o tema afetividade faz-se necessário compreender a origem do termo “afetividade” e sua evolução histórica.

Segundo Amaral e Oliveira (1998) a partir do desenvolvimento da linguagem, nomes foram concedidos às sensações de afeto, possibilitando sua demarcação e elucidação. No entanto, ainda é difícil transmitir uma definição precisa devido a existência de um componente subjetivo, e, também, não existe uniformidade quanto a melhor terminologia a ser empregada para designar essas sensações. Assim, por vezes se utiliza, de maneira imprecisa e intercambiável, quase como sinônimos, os termos afeto, emoção e sentimento. Entretanto, a cada uma dessas palavras deve ser pensada e atribuída uma definição precisa, em respeito à etimologia e às diferentes reações físicas e mentais que produzem. Desse modo, “Afeto (do Latim *affectus*, significando afligir, abalar, atingir)” (AMARAL; OLIVEIRA, 1998, p. 04). O termo é definido por Aurélio (1994) como “um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos ou paixões, acompanhadas sempre da impressão de prazer ou dor, de satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”.

Além desses autores, Engelmann (1978, *apud* LEITE e TASSONI, p. 02-03):

(...) faz uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras e conceitos relacionados com as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo, a paixão, o afeto e os estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português). Esperava conseguir clarear e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, frequentemente, são usados como sinônimos. Tinha a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de seus usos, incluindo as próprias teorias psicológicas, percebeu que “os primeiros vocábulos a serem usados em obras teóricas referentes aos fenômenos em questão são precursores da palavra portuguesa paixão”, destacando-se também um sentido negativo

atribuído ao termo referente a situações ruins, que no decorrer do tempo sofreu transformações semânticas e variação conceitual.

Também, Pino (mimeo) (*apud* LEITE e TASSONI) defende que:

(...) parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (p. 130-131).

Diante disso, pode-se perceber que conceituar o termo afeto é uma tarefa difícil, complexa e não há unanimidade apesar de existir vários estudos a respeito do assunto.

Ainda temos Bercht (2001, p. 14) que conceitua a afetividade “como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações”.

Então, com o intuito de aprofundarmos no assunto, vamos retomar alguns autores da Psicologia que tratam do assunto de maneira detalhada para compreender a importância do trabalho afetivo em sala de aula.

1.2 – JEAN PIAGET E A ENERGIA AFETIVA

Antes de verificar a ideia de Piaget acerca da afetividade mais especificamente é preciso contextualizá-lo historicamente.

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça, em 09 de agosto de 1896. Aos dez anos de idade publicou um artigo sobre a observação de um pardal albino e, aos quinze, já era conhecido entre os zoólogos europeus por ensaios sobre moluscos. Piaget estudou Biologia e Filosofia, tendo concluído seu doutorado em Biologia aos 22 anos. Além disso, acumulou mais de 20 doutorados *Honoris Causas* conferidos por universidades de todo o mundo. Depois de formado, trabalhou como Psicólogo experimental em Zurique, onde também frequentou aulas lecionadas por Jung. Aos 23 anos, foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, um psicólogo infantil que desenvolveu testes de inteligência específicos para as crianças. Com esse trabalho, Piaget descobriu que crianças francesas de mesma faixa etária cometiam erros parecidos, e isso levou à hipótese de que a inteligência se desenvolve gradualmente. Em

sua teoria, afirma que o conhecimento é construído por intermédio das relações existentes entre o sujeito e o meio físico e social.

A partir de 1919, estudou durante dois anos na Universidade de Sorbonne (França) e trabalhou na criação e aplicação de testes de leitura em crianças. Os erros que elas cometiam despertaram seu interesse pelo processo cognitivo infantil. Publicou suas primeiras observações sobre as características do pensamento infantil em 1921, ano em que voltou à Suíça como diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. A preocupação de Piaget com a teoria do conhecimento transparece em trabalhos como *Le Langage et la pensée chez l'enfant* (1923; A linguagem e o pensamento na criança), seguido por *Le Jugement et la raisonnement chez l'enfant* (1924; O juízo e o raciocínio na criança). Lecionou filosofia na Universidade de Neuchâtel e tornou-se professor de psicologia infantil na Universidade de Genebra em 1929, onde permaneceu até sua morte.

Em 1949 Piaget esteve no Rio de Janeiro e recebeu da Universidade do Brasil (posterior Universidade Federal do Rio de Janeiro) o título de doutor *honoris causas*. Com auxílio da Fundação Rockefeller, fundou em Genebra – Suíça o Centro Internacional de Epistemologia Genética em 1955, dedicado a assuntos interdisciplinares. Entre 1957 e 1973, publicou *Études d'Épistemologie Génétique*. Piaget morreu em Genebra, em 17 de setembro de 1980.

É necessário ressaltar que apesar de Piaget ser referência no campo do desenvolvimento infantil e pedagógico ele não é um pedagogo nem psicólogo. Ele propõe explicar a gênese do conhecimento no ser humano, a partir de suas bases biológicas. “Trata-se, portanto, de uma teoria epistemológica, uma teoria sobre as relações entre o sujeito e o objeto no processo de conhecer, formulada por um biólogo de formação e um epistemólogo por interesse, como o próprio Piaget (1966) sugere” (MORO, 1990, p. 39).

Aqui vamos apresentar resumidamente algumas questões de sua teoria para explicar a organização feita por Piaget acerca do desenvolvimento do conhecimento cognitivo na criança. Vale lembrar que seus estudos foram comprovados cientificamente.

De acordo com Terra (2011), os estágios do desenvolvimento humano foram organizados por Piaget em períodos: 1º período: Sensório-motor; 2º período: Pré-operatório; 3º período: Operações concretas e, 4º período: Operações formais. E, em

cada fase há diferentes organizações mentais que possibilitam diversas formas de relações do sujeito com a realidade que o rodeia.

As fases de desenvolvimento proposto por Piaget pode contribuir para a compreensão do que ocorre, cognitivamente, com o sujeito da aprendizagem, pois a compreensão do processo de desenvolvimento é essencial para promoção de uma educação crítica.

Através de seu contexto e estudos constatamos uma grande preocupação de Piaget acerca do conhecimento cognitivo e como se dá seu desenvolvimento no sujeito. A partir disso vamos verificar como Piaget discute o aspecto afetivo na constituição do sujeito.

De acordo com Tiellet (2002), “Piaget reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. Para Piaget, a afetividade e a razão constituiriam termos complementares”.

La Taille ressalta, ainda, que “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” (1992, p.66).

Além disso, para Piaget (*apud* Moura, 2005), é incontestável que o afeto é indispensável ao funcionamento da inteligência, visto que ele proporciona interesse, necessidade, motivação; e assim, questionamentos são colocados e promove-se a inteligência.

Vale ressaltar que para Piaget:

(...) não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno).

Nessa perspectiva, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento (*apud* ARANTES, 2002, p. 02-03).

Conforme Arantes (2002), quando os sujeitos se relacionam com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, há uma energia que encaminha seu interesse para variadas situações, a essa energia corresponde uma ação cognitiva que direciona o

funcionamento mental. Pensando assim, diz Piaget “é o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (*apud* ARANTES, 2002, p. 03). Completa-se a essa ideia a perspectiva de que todos os objetos de conhecimento são concomitantemente cognitivos e afetivos, e as pessoas, ao mesmo tempo em que são objetos de conhecimento, são também de afeto.

É válido lembrar a importância que Piaget dedica às relações sociais para o desenvolvimento humano. De acordo com ele, “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1967 *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11).

Em complemento, Souza e Costa (2004) ao tratar das ideias de Piaget sobre “o ser social” ressaltaram que este “ser” caracteriza-se como mais elevado, justamente quando consegue manter relações com seus semelhantes de maneira harmoniosa; sendo assim, é necessário declarar que se compreende uma maneira de ser social para cada fase de desenvolvimento do sujeito definido por Piaget. Assim, “a forma como uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente é diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, haja vista esta conseguir estabelecer com coerência e equilíbrio trocas intelectuais” (*idem*, p. 04).

Para compreender-se melhor o papel das relações sociais para o desenvolvimento humano de acordo com Piaget, é conveniente destacar conforme Souza e Costa (2004) em cada etapa o aspecto da afetividade.

No **estágio sensório-motor** quanto à afetividade “instaura-se o estado de não-diferenciação entre o eu e os construtos físicos e humanos, para na etapa seguinte imprimir trocas entre o eu diferenciado e o alheio” (p. 06). A etapa seguinte da evolução afetivo-social é constatada no **estágio pré-operatório**, o sujeito “apresenta vantagens outrora não percebidas: mobilidade mental, jogo simbólico e a linguagem. Fatores estes responsáveis pela configuração de novos afetos” (p. 06-07). No **estágio das operações concretas** “o sujeito adquire uma personalidade individualizada capaz de permiti-lhe liberar-se em relação às interdependências iniciais” (p. 07). Acontece então a “promoção de trocas afetivas e cognitivas equilibradas, como aspectos indissociáveis da conduta humana” (p. 07).

Segundo Piaget e Inhelder (1990, p.109, *apud* Souza e Costa, 2004, p. 07), “a afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais”, aspecto fundamental à convivência em sociedade.

Ainda temos o último estágio, que condiz à **adolescência (estágio das operações formais)**, nessa fase é possível fazer projeções de planos futuros por meio da estruturação do pensamento formal. Surge o interesse por teorias, mudança social, a solidificação de novos valores, ou seja, acontece a inclusão do adolescente no bojo dos ideais sociais.

Ademais, ao tratar do desenvolvimento do juízo moral na teoria de Piaget, a dimensão afetiva fica explícita, visto que é “sobretudo na ação moral que se confrontam afetividade e Razão” e “ao longo do desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço” (LA TAILLE, 1992, p. 64-65).

É preciso salientar que para a teoria piagetiana, os aspectos afetivos e intelectuais na aprendizagem são inseparáveis. Sobre isso Piaget nos diz:

As construções intelectuais têm dois aspectos indissociáveis, afetivo e cognitivo. Enquanto o primeiro fornece condições internas de motivação para o desenrolar das ações o segundo refere-se aos mecanismos de raciocínio, que possibilitam uma compreensão do que acontece nessas ações. (1977, p. 45).

Vale ressaltar que esta teoria sofre algumas críticas no que se refere à concepção do desenvolvimento humano tendo em visto que, de acordo com Mello (2004, p.140), pode acarretar “um certo imobilismo para a atuação do educador”, pois elucida que “as experiências e condições concretas de vida e de educação (...) não criam qualidades que já não existam naturalmente dadas no nascimento”. No entanto, ao se debruçar sobre a concepção piagetiana do desenvolvimento humano, é preciso considerar o contexto histórico em que ela foi formulada e a contribuição que deu à psicologia e à educação.

Com base nesses dados, constata-se que a afetividade tem lugar de destaque na teoria piagetiana no que se refere ao desenvolvimento humano, contraditoriamente a uma perspectiva meramente dualista em que coloca o desenvolvimento da afetividade separada da cognição.

A perspectiva afetiva traz a oportunidade de um aprendizado mais significativo. E, ainda, a teoria piagetiana pode auxiliar na descoberta do que interessa e motiva o aluno valorizando, assim, a sua aprendizagem.

1.3 - LEV SEMENOVICH VYGOTSKY E A INDISSOCIABILIDADE DA AFETIVIDADE/ COGNIÇÃO

Vygotsky é outro autor do processo de desenvolvimento humano que além de tratar do aspecto cognitivo, também mostrou como os aspectos da afetividade fazem parte da constituição do ser humano. Mas, antes de tratar de sua teoria, é necessário adentrar no contexto de vida do autor.

O russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) teve sua formação inicial em Direito. No entanto, aprofundou seus estudos em História, Filosofia e Psicologia e seu interesse em compreender os problemas neurológicos como meio para desvendar o funcionamento do aparelho psíquico o levou a formar-se, ainda, em Medicina. Vygotsky, em parceria com Luria e Leontiev, foi o fundador da Psicologia Sócio-histórica, que questionou os pressupostos da psicologia enquanto ciência natural (positivista) que entendia o fenômeno psicológico como a-histórico. Para esse autor o fenômeno psicológico não pertence à natureza humana e nem é pré-existente ao homem. “O fenômeno psicológico deve ser entendido como construção no nível individual do mundo simbólico que é social.” (BOCK, 2002, p. 22 *apud* LEPRE, 2008, p. 314).

Assim, faz-se necessário elucidar alguns pontos da teoria vygotkyana a fim de deixar o leitor inteirado do assunto.

Segundo Oliveira (1992):

Falar da perspectiva de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social (p. 24).

Desse modo, as relações sociais são essenciais para a promoção do desenvolvimento humano pleno, para isso a dimensão afetiva deve ser desenvolvida em conjunto com a dimensão cognitiva.

Destaque central tem o conceito de mediação no pensamento vygotkyano. A linguagem humana é considerada o sistema simbólico (formada por signos) fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Além disso, a relação entre linguagem e pensamento é enfatizada em seus estudos (LEPRE, 2008).

De acordo com Lepre (2008, p. 315):

No que diz respeito às relações entre aprendizado e desenvolvimento, podemos afirmar que o pensamento vygotskyano é o que oferece mais dados e possibilidades para uma intervenção pedagógica. O conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece à pedagogia subsídios para pensar o papel do professor e de colegas mais experientes como mediadores no desenvolvimento das crianças. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é formada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, definido por aquilo que o sujeito já consegue fazer sem a ajuda de ninguém, e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de um membro mais experiente da cultura.

Embasado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal o professor pode trabalhar com seus alunos mais conscientemente, e preparar atividades condizentes com o nível potencial e real, além de ter uma percepção da necessidade do outro para um processo efetivo de aprendizagem.

Para Oliveira (1993, p. 61, *apud* LEPRE, 2008, p. 315) “a implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”.

A fim de diferenciar a teoria de Vygotsky da piagetiana é preciso elucidar que é a ênfase no fator cultural que diferencia esses dois teóricos. Há uma divergência, entre os dois, também quanto à sequência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental. Para Vygotsky, é a aprendizagem que gera desenvolvimento; já para Piaget, é o desenvolvimento progressivo das estruturas intelectuais que leva à aprendizagem. Este ponto é crucial à diferenciação da teoria vygotskyana da piagetiana visto que para a primeira “as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento” (MELLO, 2004, p.142).

Para Vygotsky, a vivência social é o fundamento para a mudança do ser biológico em ser humano. Essa vivência com os outros é causa da aprendizagem, da qual se constroem os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do indivíduo. A inteligência é formada a partir das relações de reciprocidade do homem

com o meio. Assim, as relações sociais são essenciais para a construção de um sujeito histórico.

E, segundo Oliveira (1992, p.24), “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”.

Diante disso, a base desta pesquisa centra-se na teoria histórico-cultural visto que por meio dela “aprendemos que o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura”. Ademais, compreendemos que “para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada” (MELLO, 2004, p. 140).

No que tange à afetividade para Vygotsky, Oliveira (1992) salienta:

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma perspectiva declaradamente monista, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma abordagem holística, sistêmica, que se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (p.76).

Embasado nisso, podemos julgar que a função afetiva faz parte de sua teoria sócio-histórica, pois o autor procurou analisar o ser humano na sua integralidade e não meramente de forma dicotômica e simplista.

Somado a isto temos o que Arantes (2002, p. 03) diz baseada em Vygotsky no que tange à “abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico”. Para ele (1996):

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de

nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos (*apud* ARANTES, 2002, p. 03).

Constata-se que para o autor é equívoco dividir o desenvolvimento humano em cognitivo e afetivo, pois ambos mantêm uma relação intrínseca e de igual importância à constituição do sujeito sócio-histórico.

Oliveira (1992, p. 81) ainda destaca na concepção de Vygotsky sobre o significado da palavra uma conexão entre os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico. Para ele há dois componentes do significado da palavra: o **significado** que se refere “ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam”. Já o **sentido** “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”. Dessa forma, “no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano” (p. 82).

Finalmente, conforme Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky explica que:

(...) o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Diante disso, é um imenso equívoco dissociar cognição de afeto e a influência de uma dimensão sobre a outra.

1.4 - HENRI WALLON E A AFETIVIDADE NA PESSOA COMPLETA

Falar de afetividade não é possível sem discutir os estudos de Henri Wallon, pois dos autores da psicogenética (1992) ele foi o que mais se aprofundou nessa perspectiva do desenvolvimento humano. Então, para compreendermos melhor o assunto, vamos elucidar seu contexto histórico.

Concordando com Galvão (2007 p. 15-17), Henri Wallon nasceu na França, em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Foi uma vida marcada por

intensa produção intelectual e ativa participação nos acontecimentos que marcaram sua época. Sua biografia nos apresenta o perfil de um homem que buscou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de coerência e engajamento.

Antes de chegar à psicologia passou pela filosofia e medicina, numa trajetória que trouxe marcas para a formulação de sua teoria. Ao longo de sua carreira foi cada vez mais explícita a aproximação com a educação.

Numa entrevista concedida já no fim da vida, Wallon conta que seu interesse pela psicologia manifestou-se cedo, já na época em que terminava os estudos secundários.

Minha inclinação para a psicologia fez-se independentemente de qualquer influência exterior (...). Foi antes de mais nada uma disposição geral, uma questão de gosto, de curiosidade pessoal pelos motivos e razões que levam as pessoas a agir. Ainda hoje ocorre com frequência de eu extrair uma palavra de uma conversa e registrá-la sem bem saber o porquê” (1968, *apud* GALVÃO, 2007, p. 15-16).

Henri Wallon viveu num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Acontecimentos como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre-guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.

É provável que, caso tivesse vivido numa época de menor instabilidade social, não tivesse tido a necessidade de ser tão claro nas suas posições, nem tampouco lhe tivesse ficado tão evidente a influência fundamental que o meio social exerce sobre o desenvolvimento da pessoa humana, influência que, como veremos mais adiante, recebe lugar de destaque em sua teoria.

Adentrando à teoria walloniana verificamos que “o grande eixo é a questão da motricidade; os outros surgem porque Wallon não consegue dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa” (DANTAS, 1992, p. 37). Estes outros são: movimento, emoção, inteligência e personalidade que foram os grandes temas pesquisados por Wallon.

Segundo Wallon:

(...) o desenvolvimento da inteligência vai do ato motor ao ato mental, por meio de processos de internalização ativa da criança, que é concebida como um ser inicialmente fisiológico que com as interferências do social e da

cultura passará a ter seu desenvolvimento biológico e psíquico intimamente ligado à interação com o meio (*apud* LEPRE, 2008, p. 315).

Diante disso, certificamos que o contexto histórico tem grande influência ao desenvolvimento psicológico.

De acordo com Wallon (*apud* GALVÃO, 2007) o organismo é a primeira circunstância do pensamento, pois o equipamento orgânico presume toda função psíquica. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o sujeito se insere. Ainda ressalta que as fronteiras são tênues entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social, pois é uma complexa relação de determinação recíproca. O ser humano é sujeito de uma dupla história, pois é determinado fisiológica e socialmente, e pelas suas inclinações internas e as situações exteriores que encontra no decorrer de sua existência.

Com base nisso, não é possível tratar o processo de aprendizagem ligado apenas aos aspectos cognitivos, visto que, conforme Wallon, o ser humano sofre determinações internas e externas e não poderia estar dissociado da questão afetiva para lidar com sua constituição enquanto sujeito histórico.

Vale salientar que:

“a afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira” (DANTAS, 1992, p. 90).

Sendo assim, esta outra dimensão do desenvolvimento deve ser valorizada na constituição do ser humano, especialmente no processo educativo a fim de proporcionar o desenvolvimento pleno e saudável do sujeito.

De acordo com Arantes (2002), na teoria genética de Wallon, afetividade e inteligência estão interligadas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim também com a inteligência que depende das construções afetivas. Porém, o autor admite que, no decorrer do desenvolvimento humano, existem momentos em que ora predominam o afetivo e ora a inteligência.

Ainda concorde a Arantes (2002, p 04), como Wallon estava:

(...) interessado em compreender o psiquismo humano, se debruçou sobre a dimensão afetiva, criticando vorazmente as teorias clássicas contrárias entre si, que concebem as emoções ou como reações incoerentes e tumultuadas, cujo efeito sobre a atividade motora e intelectual é perturbador, ou como reações positivas, cujo poder sobre as ações é ativador, energético. Criticando tais concepções, pautadas, a seu ver, numa lógica mecanicista e linear, Wallon rompe com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Com isso, nota-se uma crítica à concepção piagetiana no que se refere à dimensão afetiva, visto que Piaget concebe o afeto como uma energia que impulsiona as ações.

Inferre-se, também, que a afetividade pode interferir no sujeito tanto em seu aspecto orgânico, psíquico como social, conseqüentemente a escola deve dar um valor maior para essa função constituinte do sujeito, visto que ela influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Lepre ressalta que:

um dos pontos em que as psicogenéticas de Wallon e de Piaget se confrontam é justamente esse: o modo como ocorre o processo de desenvolvimento. **Para Piaget**, que pretendia a **gênese da inteligência**, o desenvolvimento é um processo contínuo, sem retrocessos, em que estruturas anteriores servem de base para construções posteriores. **Para Wallon**, que pretendia a **gênese da pessoa completa**, o desenvolvimento é um processo descontínuo, não linear, e a passagem de um estágio para o outro é marcada por crises que afetam a conduta da criança. Essas crises, ora têm predominância de fatores afetivos, ora de fatores cognitivos. (grifo nosso, 2008, p. 316)

Para especificar com mais profundidade a questão da afetividade na teoria de Wallon, recorreremos a Mahoney e Almeida (2005, p. 11-30) por tratar especificamente das contribuições de Wallon à afetividade e ao processo de ensino-aprendizagem.

Concorde com Mahoney e Almeida a teoria psicogenética de Wallon tem como eixo principal ao processo de desenvolvimento a integração e essa em dois aspectos: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora. Na integração organismo-meio o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial

genético e uma grande variedade de fatores ambientais. Para Wallon é central a interação dos fatores orgânicos e socioculturais.

No que diz respeito à integração afetiva-cognitiva-motora, Wallon faz uma separação apenas didaticamente para explicar os domínios funcionais da pessoa, são eles: conjunto ato motor, conjunto cognitivo, conjunto afetivo e, a pessoa (quarto conjunto funcional) que expressa a integração de todos os conjuntos.

Nesse momento abordaremos o conjunto afetivo e para a teoria walloniana ele é responsável pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão.

É válido destacar algumas características do processo de desenvolvimento expressos por meio do conjunto afetivo:

- Do sincretismo para a diferenciação: tem seu início nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Unido à exterocepção (ligada ao exterior) provocam sentimentos e emoções mais específicos.
- Da alternância na predominância dos conjuntos: de acordo com Mahoney e Almeida (2005), Wallon propõe alguns estágios de desenvolvimento que são: **impulsivo-emocional (0 a 1 ano)**; **sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)**; **personalismo (3 a 6 anos)**; **categorial (6 a 11 anos)**; **puberdade e adolescência (11 anos em diante)** e, em cada estágio fica mais evidente um conjunto funcional. O conjunto afetivo evidencia-se nos momentos do personalismo, e da puberdade e adolescência, também de acordo com Galvão (2007) se evidencia no estágio impulsivo-emocional.
- Da alternância de direções: nesse aspecto Mahoney e Almeida (2005) destacam que há uma alternância de movimentação e/ou direções nos estágios de desenvolvimento. O movimento é para dentro, para o conhecimento de si nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência. Enquanto que o contrário acontece no estágio sensório-motor e projetivo e categorial, nesses momentos a direção é para fora, para o conhecimento do mundo exterior.

Segundo a teoria walloniana, afetividade:

refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão (Mahoney e Almeida, 2005, p. 19-20).

Elucida-se, assim, que o afeto tem uma dimensão muito maior visto que ele é intrínseco ao desenvolvimento humano e como tal deve ser tratado como de suma importância ao desenvolvimento do sujeito e à formação educativa.

Assim, ficou notável que para as teorias piagetiana, vygotskyana e walloniana é indissociável o aspecto afetivo do cognitivo e como tal devem ser trabalhados no sujeito de maneira coexistente.

Além das teorias psicogenéticas, para expormos a relevância da afetividade no trabalho educativo será elucidado outros teóricos que contribuem para essa identificação. Entre eles temos Paulo Freire, Leonardo Boff e Edgar Morin.

CAPÍTULO II

OUTRA PERSPECTIVA DA DIMENSÃO AFETIVA

Este capítulo trará alguns subsídios dos autores Paulo Freire (1996), Leonardo Boff (1999) e Edgar Morin (2000) à educação. Em especial, buscamos a partir destes autores pontuar a relevância do trato afetivo à promoção da educação completa.

2.1 - CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Paulo freire foi um educador de referência para o Brasil assim como também para o mundo. O tributo concedido por ele à educação é inenarrável, dessa maneira, recorreremos às suas ideias para pontuar alguns indicadores da afetividade necessários à educação. Porém, antes de tratar de sua contribuição para o aspecto afetivo da educação, é conveniente adentrarmos um pouco na sua biografia.

De acordo com Gadotti, Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”.

Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, maior cidade do Brasil. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a não menos constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *À sombra desta mangueira* (1995).

Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior.

A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor *Honoris Causas* por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*”. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo.

Por meio da história deste educador, podemos imaginar o tamanho da sua influência para educação mundial. Pois, Freire é conhecido como “cidadão do mundo” devido à sua imensa contribuição à educação, de modo especial à alfabetização de jovens e adultos.

Para verificarmos suas ideias no que tange à afetividade, buscar-se-á referência em seu último livro “*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*”, mas ressalta-se que todas as suas obras são envoltas pela amorosidade, ética, respeito e cuidado com o “oprimido”.

Concorde com Dalla Vecchia (2005), verificamos que a obra está cheia da dimensão afetiva por tratar da questão do cuidado, qualificação, interesse, empatia, amorosidade, amizade, amor, promoção, nutrição, proteção, vínculo e tudo o que tange à ética e ao estético decorrente da convivência cara-a-cara com o educando, no processo educativo, na promoção do potencial humano, do potencial crítico, político e criativo existencial do educando.

Dessa forma podemos imaginar o auxílio que Freire deu ao campo educativo devido à sua conduta profissional baseada no afeto, na ética e principalmente no respeito ao outro.

A partir das ideias de Freire acerca da prática educativa expostas em *Pedagogia da Autonomia* podemos inferir dados para a compreensão do aspecto afetivo presente em todas as suas obras e em suas práticas enquanto educador consciente.

Com a afirmação “Não há docência sem discência” já temos um ponto importante acerca da prática educativa baseada na afetividade, visto que para reconhecer o outro, particularmente estar aberto ao educando é necessário um compromisso afetivo e ético.

Concorde com Dalla Vecchia (2005) entende-se que quando Freire diz que ensinar exige rigorosidade metódica, corresponde um ensino com compromisso ético e afetivo com o educando como ser histórico.

Ensinar exige pesquisa, fala-se em concretude do gesto afetivo, pois todo educador que prima pela educação de qualidade conseqüentemente busca a pesquisa visto que se reconhece inacabado.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, respeito é uma dimensão do afeto. Sem respeito pelo saber do educando é impossível falar em educação que almeje a completude tanto do educando quanto do educador.

Ensinar exige criticidade, e “o ingrediente que possibilita a passagem da ingenuidade para a criticidade é a afetividade, a amorosidade pela qual o educador realiza este processo de estímulo e promoção da superação do educando através de suas próprias capacidades criativas” (DALLA VECCHIA, 2005, p. 03). Ou seja, um ensino para promover a criticidade deve basear-se no afeto.

Ensinar exige estética e ética, “estética e ética emergem da mais profunda experiência afetiva com o outro” (idem, p. 04). Sem o cuidado com o outro, fica comprometido o ensino, porque para se ensinar baseado no contexto e vivência desse outro é preciso conhecer o seu mundo.

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, pois se isso não acontecer as palavras serão estereis por não “estar acompanhada de um efetivo engajamento ético, pela mobilização afetiva profunda, pela promoção e defesa dos direitos fundamentais da população” (idem, 04).

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, “essa abordagem está recheada das dimensões afetivas do comprometimento ético do professor com seus alunos” (idem, p. 05). Pois sem a abertura ao novo, ao risco e ao diferente não é possível desenvolver a afetividade e o respeito.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, destaca-se que “o fundamento da crítica também é a afetividade” (idem, p. 06). Além do cognitivo, o emocional exerce influência à assunção do senso crítico tanto no educando quanto no educador visto que para o desenvolvimento do senso crítico acontecer é necessário o interesse, a vontade, a motivação, assim o afeto se apresenta, pois refletir sobre a prática implica o início à mudança e esta mudança não se faz sem a vontade.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, “reconhecer a qualidade do outro é um ato afetivo de qualificação e de promoção” (idem, p. 06). Uma educação que não se fundamenta na valorização do outro, perde a possibilidade de promover o crescimento do educando. Além disso, reconhecer o valor, a capacidade, e o potencial do outro é a essência do amor, e isso se torna concreto quando é promovido o diálogo na prática pedagógica. Freire realça essa necessidade de forma clara:

O diálogo não pode existir, contudo, na ausência de um amor profundo pelas pessoas e pelo mundo. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não estiver infundida de amor. O amor é, simultaneamente, a base do diálogo e o próprio diálogo... Uma vez que o amor é um ato de coragem, e não de medo, o amor é entrega aos outros. Não importa onde se encontrem os oprimidos, o ato de amor é entrega à sua causa – causa da libertação. E esta entrega, porque é amor, é dialógica. Enquanto ato de bravura, o amor não pode ser sentimental; enquanto ato de liberdade, não pode servir como pretexto para a manipulação. Tem de gerar outros atos de liberdade; caso contrário, não se trata de amor. Só abolindo a situação de opressão é que é possível restaurar o amor que essa situação tornou impossível. Se eu não amar o mundo – se eu não amar a vida – não consigo entrar em diálogo (FREIRE, *apud* MACLAREN, 1988, p. 78-79).

Com base nesses pontos podemos dizer que a fala de Paulo Freire está repleta da necessária questão afetiva no educar. Mas sua contribuição para a educação, especialmente no que tange à dimensão afetiva não se finda aqui. Seria preciso um estudo mais aprofundado e com vasta dimensão para adentrarmos na grandeza de seu legado. Todavia, com esses dados podemos constatar que a função afetiva faz parte de seu tributo à educação.

2.2 - CONTRIBUIÇÕES DE LEONARDO BOFF

Neste tópico destacaremos um modo de ser-no-mundo elucidado por Leonardo Boff em seu livro “Saber Cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra”. Boff vem explicar pormenorizadamente o sentido que o cuidado tem à vida humana. Explica-se a origem da palavra “cuidado” e a necessidade desse cuidado à constituição da vida humana.

Segue-se explicando a existência de dois modos de ser-no-mundo explanados por Boff, são: o trabalho e o cuidado, para ele é a partir desse “ser-no-mundo” que emerge o processo de construção da realidade humana.

O intuito de buscar em Boff uma contribuição para a educação reside no fato de ele trazer com propriedade a noção de “Cuidado” e a sua urgência nos tempos atuais. Aqui será enfatizado, então, este modo de “ser-no-mundo”.

Antes de aprofundar na dimensão proposta por Boff é preciso conhecer a definição para o termo. De acordo com Boff (2005, p. 29):

Cuidado significa *Cura*. Cura é um dos sinônimos eruditos de cuidado, utilizado na tradução do famoso *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger. Em seu sentido mais antigo, cura se escrevia em latim *coera* e se usava em um contexto de relações humanas de amor e de amizade. Cura queria expressar a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada. Outros derivam cuidado de *cogitare-cogitatus* e de sua corruptela *coyedar, coidar, cuidar*. O sentido de *cogitare-cogitatus* é o mesmo de cura: cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a

participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida.

Com essa definição já temos embasamento para perceber como é imprescindível tratar de Cuidado no que se refere à educação, visto que educar exige e demanda cuidado. E, ainda, cuidar é demonstrar afeto e amor, questões indispensáveis à educação atualmente.

Além disso, ainda de acordo com Boff, “há algo nos seres humanos que não se encontra surgido há milhões de anos no processo evolutivo quando emergiram os mamíferos, dentro de cuja espécie nos inscrevemos: o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado”.

Através do “ser-no-mundo” elucidado por Boff, podemos pensar num modo diferente de educação, que preze pelo respeito, cuidado e afeto ao sujeito.

O autor menciona algumas ressonâncias que se desentranham do cuidado. São sete privilegiadas: o amor como fenômeno biológico, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão.

No **amor como fenômeno biológico** Boff menciona que surge o amor ampliado que seria a socialização; o amor é o fundamento do fenômeno social e não uma consequência dele; é o amor que dá origem à sociedade; a sociedade existe porque existe o amor e não ao contrário. Se faltar o amor (o fundamento) destrói-se o social.

A **justa medida** é sentida positivamente como a capacidade de usar, de forma moderada, potencialidades naturais, sociais e pessoais para que mais possam durar e reproduzir-se. Isso só é possível quando se estabelece um certo equilíbrio e uma justa medida. Esta se alcança pelo exame da realidade, pelo acolhimento humilde e pela ótima utilização dos limites, concedendo sustentabilidade a todos os fenômenos e processos, à Terra, às sociedades e às pessoas.

A **ternura**: para Boff a ternura vital é equivalente ao cuidado essencial. A ternura é o afeto que dedicamos às pessoas e o cuidado que depositamos às situações existenciais. É um conhecimento que vai além da razão, pois se mostra como inteligência que intui, vê fundo e estabelece comunhão.

A **carícia**: para o autor a carícia estabelece uma das expressões máximas do cuidado. Ela é fundamental quando se transforma numa atitude, num modo de ser que aprecia a pessoa em sua totalidade, na psique, no pensamento, na vontade, na interioridade, nas relações que estabelece.

Para ele o afeto não existe sem a carícia, a ternura e o cuidado.

A cordialidade: quando o autor fala em cordialidade como ressonância do cuidado pensa em outra direção. Mira-se o coração como uma dimensão da aptidão para captar relações delicadas, como habilidade de perceber a dimensão de valor presente nas pessoas e nas coisas.

Cordialidade significa então aquele modo de ser que reconhece um coração palpitando em cada coisa, em cada pedra, em cada estrela e em cada pessoa. A cordialidade supõe a faculdade de sentir o coração do outro e o coração secreto de todas as coisas. A pessoa cordial ausculta, cola o ouvido à realidade, presta atenção e põe cuidado em todas as coisas.

A convivialidade: a convivialidade seria a capacidade de fazer relacionarem-se as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade, e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o que produzimos, utilizando o espírito inventivo, a liberdade e a fantasia; a habilidade para sustentar o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua pertença.

A compaixão: o autor diz que a com-paixão não é um sentimento de “piedade” para com quem sofre. Não é passiva, mas altamente ativa. Com-paixão, como a filologia latina da palavra o inspira, é a disposição de compartilhar a paixão do outro e com o outro. Diz respeito a sair de seu próprio círculo e entrar no mundo do outro enquanto outro a fim de sofrer com ele, alegrar-se com ele, seguir junto com ele e edificar a vida em sinergia com ele.

Assim, Boff menciona que essas ressonâncias são eco do cuidado essencial. Para que esse cuidado proposto se concretize é preciso certamente de afetividade. Visto que as ressonâncias do cuidado são a expressão do afeto.

Em outro tópico ele acrescenta as “concretizações do cuidado” que são: 1)Cuidado com nosso único planeta; 2)Cuidado com o próprio nicho ecológico; 3)Cuidado com a sociedade sustentável; 4)Cuidado com o outro, *animus e anima*: aqui faço um destaque para este ponto, pois “cuidar do outro é zelar para que a dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização”; 5)Cuidado com os pobres, oprimidos e excluídos; 6)Cuidado com nosso corpo na saúde e na doença; 7)Cuidado com a cura integral do ser humano; 8)Cuidado com a nossa alma, os anjos e os demônios interiores; 9)Cuidado com o nosso espírito, os grandes sonhos e Deus; 10)Cuidado com a grande travessia, a morte.

Todas essas concretizações do cuidado dizem respeito à afetividade, visto que para demonstrar cuidado em todos os sentidos citados acima é necessário estar aflorado o afeto no sujeito, sem isso nenhum cuidado é verdadeiro.

Diante disso, verifica-se o tributo de Leonardo Boff para a educação, especialmente na dimensão da afetividade, pois o seu livro “Saber Cuidar” é um exemplar da importância de enfatizar a questão afetiva para a formação do ser humano.

2.3 - CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN

Outro autor que traz grande contribuição à educação é Edgar Morin com sua teoria da complexidade, pois ele preconiza a interligação de todos os conhecimentos, contesta o reducionismo e aprecia o complexo. Assim, suas ideias são valiosas para um trabalho educativo baseado no aspecto afetivo visto que pensar a afetividade é justamente pensar o sujeito na sua completude e complexidade.

Desse modo, aqui traremos algumas ideias de Morin acerca da completude do ser humano e do bom desempenho da educação. Pois conforme Werthein (2000, p. 11), “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

No livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin, enfatiza alguns problemas específicos da educação brasileira, que são simplesmente deixados de lado nesse triste caminho que vem tomando a educação do Brasil.

Ele desenvolveu sete capítulos nos quais estabeleceu sete aspectos que prejudica muito o bom desempenho da educação, são eles: 1º As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2º Os princípios do conhecimento pertinente; 3º Ensinar a condição humana; 4º Ensinar a identidade terrena; 5º Enfrentar as incertezas; 6º Ensinar a compreensão e, finalmente, 7º A ética do gênero humano.

O **primeiro aspecto** diz respeito ao *conhecimento* no qual Morin destaca que nunca se ensina o que é, de fato, o conhecimento. Sabe-se que os maiores problemas são o erro e a ilusão, pois o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade.

Como o conhecimento é fruto de tradução e reconstrução do pensamento, ele está sujeito ao erro.

Morin é enfático, para ele,

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo *intelecto* ↔ *afeto* e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. (2000, p.20-21).

O **segundo tópico** diz respeito à questão de os professores não ensinarem as condições de um *conhecimento pertinente*, isto é, de um conhecimento que não destrói o seu objeto. É necessário ter uma visão capaz de situar o conjunto. É preciso dizer que a quantidade de informações não dará um conhecimento pertinente necessariamente, mas a habilidade de colocar o conhecimento no contexto pode propicia-lo. É essa habilidade que deve ser estimulada e desenvolvida pelo ensino, a de juntar as partes ao todo e o todo às partes, a percepção da globalidade.

O **terceiro aspecto** é a *identidade humana*. Neste ponto destaca-se que somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas, ao mesmo tempo em que o sujeito faz parte de uma sociedade, tem a sociedade como parte dele, pois quando o ser humano nasce já lhe é ensinado como agir de modo social e lidar com a cultura na qual está integrado.

O ensino deve primar pelo reconhecimento da identidade complexa do ser humano e o ensino desintegrado dificulta a compreensão e a aprendizagem da condição humana na sua completude.

O **quarto aspecto** é a *condição planetária*. Esse sintoma que se vive atualmente, em que tudo está conectado, é outro aspecto que o ensino ainda não se preocupou, assim

como o planeta e seus problemas, a aceleração histórica, a quantidade de informação que não conseguimos processar e organizar. O ensino precisa dar conta dessa demanda multidimensional para alcançar a complexidade do ser humano e do mundo. Conforme Morin (2000, p. 65):

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da *unidade/ diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

O **quinto aspecto** é a *incerteza*. Morin destaca que é preciso expor em todos os sentidos, sobretudo na história, o surgimento do inesperado. Faz-se mais que urgente ensinar a incerteza e o enfrentamento dos imprevistos e inesperados visto que estes são mais certos. Concorde ao poeta grego Eurípedes (*apud* Morin, p. 79): “Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho.” E, a educação precisa estar aberta às incertezas e ensiná-las com o intuito de formarem-se sujeitos mais preparados para os imprevistos dos nossos tempos.

O **sexto aspecto** é sobre a *compreensão humana*. Nunca se ensina sobre como compreender uns aos outros e, este é o ensino essencial aos tempos atuais. Quem sabe o que é compreender? Esta é a questão central a qual os educadores devem atingir, pois não há um ensino da compreensão mútua. E é preciso compreender não só os outros como a si mesmo, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão, que é o câncer do relacionamento entre os seres humanos. Assim, Morin enfatiza que é necessário estudar a incompreensão em suas origens a fim de buscar a extirpação desse mal e promover a educação para a paz.

O **sétimo aspecto** é conhecido também como *antropo-ético*. Neste ponto Morin propõe a urgência da Educação perceber o sentido tríade do gênero humano que é ser indivíduo/sociedade/espécie ao mesmo tempo e, conduzir o ensino à antropo-ética e neste caso “a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie” (2000, p. 17).

É dever do ser humano desenvolver, concomitantemente, a ética e a autonomia pessoal (as nossas responsabilidades pessoais), e também desenvolver a solidariedade

social (as responsabilidades sociais), ou seja, a participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.

Diante disso, entendemos o quanto as ideias de Morin estão repletas da tão necessária afetividade no trato com o ser humano (o outro e a si mesmo), com o planeta, com o conhecimento. Ficaram claros, também, seus subsídios à promoção da educação do futuro, em especial no que diz respeito à questão afetiva.

Concluimos, assim, que tanto Freire, Boff, quanto Morin trazem benefícios à percepção da importância do trato afetivo no âmbito educacional em todos os segmentos. Mas, de modo particular, verificamos que todos os autores fundamentaram a hipótese do valor a mais que o afeto pode proporcionar à prática pedagógica.

A fim de elucidar de forma mais enfática a dimensão da afetividade, no próximo capítulo serão expostas algumas questões referentes à Educação de Jovens e Adultos, pois os sujeitos da investigação são os educandos jovens, adultos e idosos, bem como o seu contexto escolar. Além disso, buscaremos em alguns instrumentais legais que tratam da EJA a presença de aspectos afetivos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A AFETIVIDADE

O objetivo deste capítulo é elucidar algumas questões mais relevantes do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Também será feita uma análise através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal de aspectos importantes à compreensão da EJA no Brasil.

Para complementar, este capítulo será finalizado com a análise da afetividade inerente às legislações expostas acima.

3.1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Devido a diversos fatores socioculturais e econômicos vários jovens, adultos e idosos da sociedade brasileira ficaram por grande período de tempo sem acesso a um sistema de ensino formalizado, isso impossibilitou o desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos cognitivos e afetivos visto que através disso muitos perderam a autoestima, a crença em si mesmo e em sua capacidade de aprender apesar da idade, como se não bastasse, o seu crescimento profissional ficou comprometido dificultando assim a promoção da ascensão socioeconômica e ainda minimizando a dignidade humana desses sujeitos.

A fim de elucidar com mais profundidade o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil será exposto alguns pontos imprescindíveis à compreensão desse assunto.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, as primeiras iniciativas organizadas com relação à educação básica de jovens e adultos se apresentam inicialmente nos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Ainda que com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos.

Terminada a ditadura estadonovista, era preciso não só desenvolver a economia como aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as

levas migratórias vindas do campo. Além disso, no espírito da “guerra fria”, não era conveniente ao Brasil expor taxas elevadas de populações analfabetas. É neste momento que a educação de jovens e adultos assume a dimensão de campanha. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Previa-se uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses.

A Campanha mencionada proporcionou o aprofundamento de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão do analfabetismo enquanto tal.

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha “de Pé no Chão também se aprende a Ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR).

Mas quem teve principal importância ao novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA foi o educador pernambucano Paulo Freire. O seu argumento de alfabetização, teoricamente sustentado em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60.

Os grupos supracitados foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que efetivamente ocorreu em meados de 1963. Logo depois, em novembro, foi criado também o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo já conhecido “Sistema Paulo Freire”.

No entanto, o golpe de 1964 interrompe a realização do Plano que provocaria estes programas. Isso aconteceu porque os novos donos do poder entendiam como ameaça à ordem tais planos e programa. Então foram extintos ou fechados os programas, movimentos e campanhas. Muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização foram atingidos pela desconfiança e pela repressão reinante. Entretanto, a existência do analfabetismo afrontava o orgulho de um país que, na perspectiva dos

detentores do poder, deveria se tornar uma “potência” e lugar das “grandes obras”. A resposta do regime militar consistiu primeiramente na expansão da Cruzada ABC60, entre 1965 e 1967 e, posteriormente, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este teve sua criação em 1967, constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos.

O MOBRAL continuou crescendo e atingindo todo o território nacional e diversificando sua atuação até meados da década de 80. Uma de suas iniciativas mais importantes foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, mediante uma condensação do primário, abria a possibilidade de continuidade de estudos para recém-alfabetizados com precário domínio da leitura e da escrita.

É válido mencionar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71. A iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), abertos aos que desejavam realizar estudos na faixa de escolaridade posterior às séries iniciais do ensino de primeiro grau, inclusive aos egressos do MOBRAL.

Neste período, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) toma como um dos seus eixos a redução das desigualdades, apontando a educação como direito fundamental que propicia a alcance da liberdade, da criatividade e da cidadania. Este Plano objetiva uma nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos. Esta educação deveria proporcionar o desenvolvimento cultural, a ampliação de experiências e vivências e a aquisição de novas habilidades. Para dar certo, o ensino supletivo deveria contar, socialmente, com a distribuição da renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora e “tendencialmente não-formal”. Assim, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC), ambos de 1980, decorreram desse momento.

O MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, em 1985, quando já declinava o regime autoritário, ao MEC cabia as competências com a Fundação. No início do Governo Collor ela foi extinta, em 1990, quando já vigia uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

A Coordenadoria da EJA (COEJA), vinculada à Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC, atualmente, integra o conjunto das políticas do ensino fundamental. Entre seus objetivos e finalidades está o de estabelecer e fortalecer parcerias e convênios com Estados e Municípios. Tais iniciativas se fazem sob o princípio da constituição no art 8º, § 1º que estabelece a função supletiva e redistributiva da União junto aos sistemas de ensino.

A Presidência da República apoia ações de alfabetização desde 1997, através do Conselho da Comunidade Solidária que a partir de 1999 tornou-se uma organização não-governamental. Realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, seu Programa de Alfabetização Solidária atua em vários municípios, prioritariamente no Nordeste e no Norte, e dentre esses os que exibem maiores índices de analfabetos.

Há também outros programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) vinculados ao Ministério de Assuntos Fundiários e da Reforma Agrária junto aos assentamentos, o PROJOVEM que são mantidos pelo governo federal.

Enfim, conforme Cury (no Parecer CNE/CEB nº 11/2000) “para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA”, e, apesar de todo entrave no percurso histórico sofrido pela EJA, nota-se certo avanço nessa área de ensino devido às exigências do mercado de trabalho que busca cada vez mais pessoas capacitadas.

3.2 - ALGUMAS QUESTÕES RELEVANTES SOBRE A EJA

Ainda conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o Brasil continua exibindo um número enorme de analfabetos. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, alcançando 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais e de queda anual, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa.

Nesta perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não compensada para quem não teve ingresso e nem se apropriou da escrita e leitura como bens sociais, seja na escola ou fora dela, e tenham sido o vigor da fadiga

empregada na formação de riquezas e na criação de obras públicas. Ser desprovido deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Desse modo, concorde com Cury (2000), a EJA contém uma **função reparadora** e esta significa não só o ingresso no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

De acordo com o Parecer supracitado, lemos na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário,

(...) a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito... A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida (p. 07).

Conforme Cury (no Parecer CNE/CEB nº 11/2000), à função reparadora cabe ser vislumbrada, concomitantemente, como uma possibilidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma opção viável em função das especificidades sócio-culturais destes grupos para os quais se espera uma verdadeira atuação das políticas sociais. Sendo assim, a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Nesta função reparadora da EJA há ligação com a demanda de inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu caminho educacional e nem a oportunidade de continuidade nos estudos. A igualdade perante a lei neste momento é ponto de chegada da função reparadora e se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

A EJA tem também uma **função equalizadora** que possibilitará a garantia a trabalhadores e a tantos outros grupos sociais como migrantes, donas de casa, encarcerados e aposentados ao sistema de ensino. O retorno ao sistema educacional dos que tiveram uma suspensão obrigada seja pela evasão ou pela repetência, seja pelas

desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser parabenizado como uma reparação corretiva, apesar de atrasada, de estruturas arcaicas, oportunizando aos sujeitos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes alunos (as), demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Além disso, a EJA tem outra **função** que é a **qualificadora**, esta se refere à educação permanente e baseia-se na incompletude do ser humano que traz como potencial o desenvolvimento e a aprendizagem possíveis tanto em níveis escolares como não escolares. Cury (2000, p. 11) ressalta “ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” valores prementes nos tempos atuais.

3.3 - EMBASAMENTO LEGAL VIGENTE

Conforme o Parecer (op. cit), a Constituição Federal do Brasil (1988) incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CF, art. 205). Aqui entendemos que todos os sujeitos são integrantes deste princípio, inclusive os jovens e adultos.

Temos também o art. 208 da Constituição Federal que estabelece que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

Desse modo elucida-se que o ensino fundamental obrigatório é para todos e não só para as crianças.

Há no art. 214 da mesma Constituição claramente uma preocupação com a EJA:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo,

II – universalização do atendimento escolar.

Concorde com Cury (2000), entendemos que erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento são faces da mesma moeda e significam o acesso de todos

os cidadãos brasileiros, pelo menos, ao ensino fundamental. Ora, como o nome já o diz, o fundamento é a base e a ponte necessárias para quaisquer desenvolvimentos e composições posteriores.

Além disso, é válido mencionar a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que rompe com a concepção posta na Lei nº 5.692/71, então desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71.

Cury (2000) enfatiza que a atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada **Da Educação de Jovens e Adultos**. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, **a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média**. E que o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (*modo, maneira*) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.

Por isso o art. 37 diz que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino.

Para finalizar, ainda de acordo com Cury (2000), numa perspectiva conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória formalizada em 1967, os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina um olhar de externalidade com relação ao assinalado como regular.

3.4 - AFETIVIDADE E EJA

Para aprofundarmos na questão da EJA e do tema proposto para este trabalho é preciso saber um pouco da relação entre EJA e Afetividade. Para tanto haverá uma mediação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Cury (2000) ao analisar a importância da educação escolar de maneira geral, mas especialmente para os sujeitos da aprendizagem jovens e adultos que se viram privados desse direito constata que:

Ela pode auxiliar na **eliminação das discriminações** e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de **liberdade**. A universalização dos ensinamentos fundamental e médio libera porque o acesso aos conhecimentos científicos virtualiza uma conquista da racionalidade sobre poderes assentados no medo e na ignorância e possibilita o **exercício do pensamento** sob o influxo de uma ação sistemática. Ela é também uma via de **reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual**. De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de **pessoas mais solidárias** e de países mais **autônomos e democráticos** (grifo nosso, p. 08).

Com esses aspectos, a presença da função afetiva além da cognitiva para o desenvolvimento do ser humano está clara, porque de acordo com os autores Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire, para a dimensão cognitiva ser trabalhada o aspecto afetivo precisa ser considerado, pois para esses autores não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Eles compreenderam o sujeito na sua integralidade. Logo, para que haja o exercício do pensamento, o reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual, a eliminação das discriminações, a liberdade, pessoas mais solidárias, autônomas e democráticas, a afetividade deve ser desenvolvida, trabalhada, percebida e valorizada em sala de aula. Isso se daria justamente por meio da EJA quando bem desenvolvida.

Vale destacar que pior ou equivalente à injustiça social, à má distribuição da renda que a maioria dos sujeitos da EJA sofre, é quando este sujeito iletrado ou analfabeto é negado no convívio social em seu direito à educação de qualidade. Isso prejudica e pode até impossibilitar que haja um desenvolvimento do sujeito na sua integralidade, visto que o aspecto afetivo fica comprometido.

Mais aspectos afetivos são tratados na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Cury (2000):

Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto **retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado**.

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão **atualizar**

conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*. A EJA é uma promessa de **qualificação de vida para todos**, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (grifo nosso, p. 10).

Assim, a afetividade tem grande destaque na EJA, visto que para serem desenvolvidas as diversas habilidades e competências dos sujeitos estes precisam integrar a função afetiva, pois cognitivo e afetivo são indissociáveis. Além disso, quando o sujeito consegue retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas, ele se sente mais valorizado e isso diz respeito à função afetiva e contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ainda temos na Constituição Federal do Brasil (1988) a incorporação como princípio que toda e qualquer educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, art. 205). Assim, o sentido pleno do desenvolvimento da pessoa tange ao aspecto afetivo também.

Outro ponto relevante do Parecer (op. cit), diz respeito ao que Cury (2000) coloca sobre as escolas da EJA:

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (p. 35)

Evidencia-se assim outra questão de grande valia para a construção do sujeito afetivo, pois se ressalta a necessidade de considerar a realidade do aluno e motivar sua capacidade de aprendizagem. Ademais, a autonomia do sujeito deve ser promovida e, de acordo com Paulo Freire (1996) a autonomia é imprescindível para o desenvolvimento do ser humano.

No Parecer supracitado o professor deve valorizar o sujeito da aprendizagem, pois Cury (2000) diz:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo *adequação* (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, *a permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (p. 58).

Assim há a preocupação com a questão afetiva também quanto à formação dos docentes, estes devem preparar-se adequadamente para a valorização do estudante, tendo em vista sua realidade história e sua condição socioeconômica.

Ainda de acordo com Cury (2000), ao citar o Parecer CEB nº 04/98, é preciso que em qualquer nível formativo se deem “correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos”, a fim de que estes se sintam incluídos e apreciados, algo imprescindível para o desenvolvimento pleno do sujeito em aprendizagem.

No que tange aos docentes de EJA, Cury (2000) destaca que estes devem estar atentos ao fato de que:

Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (p. 61).

Além disso, o autor acima também coloca que:

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos frequentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o “zelar pela aprendizagem”, tal como disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou

heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (p. 63).

Tal preocupação se trata justamente de uma questão afetiva do processo de ensino-aprendizagem, pois há que se considerarem esses diversos aspectos ao se lecionar para sujeitos da EJA, isto quando esta docência visar a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo, algo que obviamente deve ser o objetivo central de toda docência.

Cury (2000), destaca que a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade.

Assim, constata-se que em vários momentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos há certo cuidado à dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem. E, esta não pode ser esquecida sob nenhuma hipótese, do contrário perder-se-ia a integralidade do aprendiz.

Fundamentados nos teóricos da psicogenética, nos autores da educação e em alguns subsídios legais para a Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que a afetividade é intrínseca a todo o desenvolvimento do ser humano, e ela também contribui para a formação dos educandos jovens, adultos e idosos de maneira crucial.

Finalmente, faz-se necessário adentrar na pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal a fim de poder analisar e, possivelmente, constatar a contribuição e a importância da afetividade na prática pedagógica, de modo especial à Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é explicitar a metodologia utilizada na pesquisa apontando assim a abordagem, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como a caracterização da instituição de ensino e os instrumentos usados para a construção dos dados.

4.1 - CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Para este estudo foi usado a abordagem metodológica do tipo qualitativa visto que de acordo com Godoy (1995, p.58) o ambiente é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento chave para a pesquisa; é dotada de caráter descritivo; o processo é o foco principal da abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. Além disso, este tipo de pesquisa não busca enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem aplica instrumental estatístico na análise dos dados, abrange a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995, p.58).

No que se refere ao objetivo, esta pesquisa é de caráter exploratório e, de acordo com Gil (1991), procura proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, também envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Quanto ao método, usam-se os métodos: indutivo, visto que no raciocínio indutivo a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta; as constatações particulares levam à elaboração de generalizações; dialético: considera-se que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993); e, fenomenológico: porque o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992).

4.2 - CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal. Por razões éticas o nome da instituição não será exposto. A escola localiza-se na Zona Urbana de Samambaia Norte, é dirigida pela Regional de Ensino de Samambaia e foi criada em dezembro de 1988, autorizada pela resolução nº 328, de 28 de novembro de 1990. Foi reinauguração em 25/05/2010.

Seu funcionamento ocorre nos três períodos das 7h30 às 22h30.

Os níveis de ensino oferecido são: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - 1º e 2º segmentos, Classes de Aceleração – projeto correção idade/série e Projeto de Intervenção – progressão de série.

Foi a primeira escola de samambaia, inaugurada em dezembro de 1988 para atender inicialmente os primeiros moradores da cidade. Estava voltada, nessa época, para a Educação Básica – 1ª a 4ª séries.

Por meio da resolução nº 28 de novembro de 1990 que aprova a criação de unidades de ensino, esta instituição de ensino recebeu nova nomenclatura, passando de Escola Classe para Centro de Ensino de 1ª grau “x” de samambaia.

Mais tarde, de acordo com a Portaria nº 129, de 18 de julho de 2000 e a Resolução nº 6854, de 09 de maio de 2000 – CEDF, a escola recebeu uma nova nomenclatura passando de Centro de Ensino de 1º grau “x” para Centro de Ensino Fundamental “x” de Samambaia, nomenclatura utilizada até o momento.

Atualmente, esta instituição de ensino atende 507 alunos do 6º ao 9º ano, pela manhã, e outros 520 à tarde. No noturno, são aproximadamente 500 alunos do 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As modalidades são: Ensino Fundamental – séries finais e EJA – 1º e 2º segmentos.

A escola é inclusiva que atende 1527 alunos de faixa etária de 10 a 65 anos, sendo, em sua maioria, residentes nas proximidades da escola.

A escola trabalha com o Ensino Fundamental 2 atendendo 12 turmas de 5ª série, duas participam do Projeto de Intervenção - avanço de série, 09 turmas de 6ª série, 09 turmas de 7ª série, 07 turmas de 8ª série e 03 classes de aceleração para correção da distorção idade/série; e Educação de Jovens e Adultos com 04 turmas do 1º segmento.

O perfil socioeconômico da clientela é baixo, e isso dificulta consideravelmente a interação família-escola, porque como os pais precisam trabalhar e, geralmente, durante todo o dia, então, eles não vão à escola para acompanhar a educação dos filhos. Apesar disso, os funcionários procuram um maior entrosamento com a comunidade da escola, pois acreditam que somente com a parceria entre escola-comunidade é possível facilitar a concretização dos objetivos. Assim, evidencia-se uma característica do trato afetivo na escola, visto que há uma preocupação com o contexto dos educandos.

Um dos grandes obstáculos que a escola tinha diz respeito a sua infraestrutura, porque a escola foi construída de maneira provisória, no entanto esta estrutura perdurou por cerca de 20 anos e, obviamente, em seus últimos anos a situação já era precária. A reconstrução da escola iniciou em 2009 e em 25 de maio de 2010 a escola foi entregue totalmente reformada e reequipada.

Esta nova estrutura da escola possibilita o cuidado com a dimensão afetiva dos membros envolvidos com o contexto escolar, visto que além da relação professor-aluno, a maneira como é organizada e estruturada a instituição escolar influencia no processo de ensino-aprendizagem, pois um local precário prejudica o ensino-aprendizagem, as condições de trabalho dos profissionais da escola e, ainda, pode provocar a evasão dos alunos.

Isso foi um grande avanço para a comunidade visto que já convivia em um ambiente educacional sem a mínima adequação para efetivar um ensino de qualidade; novamente a preocupação com a dimensão afetiva se apresenta visto que a infraestrutura da escola compõe o espaço educacional e assim o processo de ensino-aprendizagem, logo, o cuidado com o espaço demonstra, por consequência, o cuidado com os sujeitos do processo educativo, e este é um aspecto muito enfatizado por Boff (2005) em seu livro “Saber Cuidar: Ética do Humano” que foi usado para basear esta pesquisa.

A nova escola tem 16 salas de aula, cada uma com 45m² e capacidade para 38 alunos. As carteiras e mesas para os professores são novas. A sala de leitura, com 70m², já conta com um acervo de 2.000 livros e está em fase de organização. São obras didáticas, paradidáticas e de literatura.

O laboratório de informática, com 80m², conta com 30 computadores, já comprados, porém durante a observação não houve o efetivo acesso ao laboratório.

Alunos com necessidades educacionais especiais têm acessos de entrada e banheiros adaptados e, além disso, toda a escola está com nomes de salas, por exemplo,

em braile. Evidenciou-se um suporte adequado àqueles no que diz respeito à infraestrutura da escola.

A quadra poliesportiva é equipada com tabelas de basquete e gols móveis. A arquibancada tem capacidade para 200 pessoas.

A nova escola possui, ainda, cantina, salas para os professores, direção, coordenação, área verde, estacionamento e lanchonete, entre outras.

O investimento na reconstrução foi de R\$ 3,7 milhões. A obra foi realizada em 15 meses, período em que os estudantes foram remanejados para escolas da cidade e para um prédio cedido pela Administração de Samambaia.

O diretor da escola “P. R.”, reforça que, além da reconstrução, o local está totalmente adaptado para portadores de necessidades especiais. “Foram construídas rampas de acesso espaçosas e de fácil locomoção, banheiros adaptados além do piso especial e placas informativas em braile”, detalhou. “A escola era de pré-moldado de qualidade ruim e estava há 20 anos como provisória e com o sistema elétrico e hidráulico comprometidos”, completou o diretor, que administra a instituição há aproximadamente um ano e meio.

Constata-se a preocupação com as diversidades dos alunos e suas necessidades especiais, há também o cuidado com as demais pessoas que participam do ambiente escolar, assim é evidenciado o cuidado com a dimensão plena do sujeito.

Logo, no que tange a infraestrutura do espaço educativo, verificamos que desde 2010 houve essa preocupação em proporcionar um ambiente adequado aos sujeitos que frequentam a escola, mesmo que não tenha sido intencionada, a dimensão afetiva foi cuidada.

O Centro Educacional Pesquisado tem como Objetivo Geral: Oferecer ensino público de qualidade, com a participação da família e da comunidade, assegurando o desenvolvimento integral do aluno e de suas potencialidades, como elementos de preparação para o exercício consciente da cidadania.

A partir desse objetivo geral identificamos a relevância que a escola dá ao desenvolvimento integral do ser humano, diante disso novamente a questão do afeto é considerada.

Para salientar os Objetivos Específicos da escola, vamos citar alguns, estes se centram em: proporcionar ao educando o resgate da autoestima e o respeito mútuo; incentivar o desenvolvimento da criatividade, através de atividades culturais; valorizar o aluno, reconhecendo suas dificuldades e necessidades, como ser em constante formação;

incentivar a formação continuada dos professores; proporcionar ao aluno com necessidades especiais o respeito às suas limitações, incentivando-o a conquistar seu espaço no ensino regular e na sociedade.

Por meio dos objetivos da instituição de ensino constatou-se a importância que a mesma atribui ao desenvolvimento integral do ser humano, como também da dimensão afetiva, isso se evidencia particularmente quando menciona a necessidade de resgatar a autoestima e o respeito mútuo do educando, incentivo à criatividade, valorização e reconhecimento das dificuldades do educando, especialmente os jovens, adultos, e idosos que têm além do horário de aulas o período de trabalho.

Há ainda o cuidado com a formação continuada dos professores; com a conscientização dos pais acerca da sua participação efetiva no processo educacional dos filhos; com os alunos com necessidades especiais e, finalmente, com o contexto em que a escola está inserida. Assim, destaca-se a consciência que os gestores têm da formação integral do ser humano ser alcançada para haver a cidadania plena.

A Organização Administrativa da instituição de ensino é composta por: Direção, Secretaria Escolar, Conselho Escolar e Gestão com Pessoas.

Atualmente, a gestão da escola é composta pelos seguintes membros: Diretor: P. R.; Vice-Diretor: R. A.; Supervisor Pedagógico: E.; Supervisora Administrativa: U.; Coordenadores: D. e A.; Orientadora: S. e C.

O corpo docente é composto por 54 professores regentes, 04 professores coordenadores distribuídos nos três turnos, 01 professora readaptada responsável pela Sala de Leitura, 01 auxiliar da educação readaptada atuando na Sala de Leitura. A escola conta com um quadro de 18 auxiliares em Educação, que desenvolvem o trabalho de portaria, mecanografia, cantina, vigilância e limpeza; entre estes, 03 funcionários readaptados que desenvolvem trabalhos técnico-administrativos.

A Gestão da escola é do tipo democrático e esta forma de gerir uma instituição tem como princípios: a descentralização, a participação e a transparência dos membros da comunidade escolar.

Além disso, segundo Paro (1986, p. 160):

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho

cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola.

Assim, este tipo de gestão favorece o desenvolvimento da afetividade dos envolvidos no processo educacional, visto que possibilita a formação da consciência de cidadania, cooperação, responsabilidade mútua, autonomia, solidariedade, entre outros valores fundamentais à convivência social na atualidade.

4.3 - SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram cinco professoras (entre elas regentes e auxiliares) do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos; os alunos das quatro turmas observadas (em média 80), de modo particular oito foram escolhidos para a realização das entrevistas; os três coordenadores pedagógicos da escola. Estes não terão os nomes identificados por motivo ético e para a coleta de dados os nomes serão substituídos por letras das iniciais dos nomes, conforme as tabelas abaixo:

PROFESSORAS	SIGLA	TURMA
REGENTE	Ed.	1ª FASE
AUXILIAR	Fe.	1ª, 2ª e 3ª FASES
REGENTE	Cl.	2ª FASE
REGENTE	Cle.	3ª FASE
REGENTE	Ma.	4ª FASE

Tabela 1: Identificação das professoras e turmas correspondentes

Nesta tabela há a identificação das professoras e da turma correspondente a cada professora. Das professoras inquiridas foram quatro regentes e uma auxiliar que passa por três turmas. O 1º segmento da EJA ainda é composto por mais duas professoras auxiliares, mas estas não se disponibilizaram a responder os questionários.

SIGLA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA
Ed.	PEDAGOGIA	5 ANOS	CURSO PROFA
Fe.	LICENCIATURA HISTÓRIA	23 ANOS/ 6 MESES NA EJA	NÃO
Cl.	PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR/ GESTÃO ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	13 ANOS/ 6 ANOS NA EJA	CURSOS COMPLEMENTARES
Cle.	PEDAGOGIA	25 ANOS/22 ANOS NA EJA	VÁRIOS CURSOS
Ma.	PEDAGOGIA	13 ANOS	CURSOS EXTRAS

Tabela 2: Identificação das professoras

A segunda tabela é para identificar a formação, o tempo de atuação e, se houver, identificar também a formação específica de cada professora.

Das cinco professoras inquiridas, três tem como formação o curso de Pedagogia, uma é licenciada em história e uma tem duas especializações. Destas apenas uma não tem formação específica para atuar com a Educação de Jovens e Adultos e, é a mesma com menos tempo de trabalho na EJA.

De acordo com os dados obtidos nos questionários e nas observações, salientou-se que o tempo de atuação não é indicador de qualidade na profissão, pois ficou claro que a professora com indicadores de maior afetividade no trabalho pedagógico não foi a que tinha mais tempo de atuação na EJA. Pelo contrário, as professoras com mais tempo de docência, evidenciaram maior insatisfação com a profissão.

COORDENADORES/SIGLA	CARGO	ETAPA	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
De.	COORDENADORA PEDAGÓGICA	1º SEGMENTO (1ª À 4ª fase)	CINCO MESES	PEDAGOGIA/ PSICOPEDAGOGIA
Cr.	COORDENADORA PEDAGÓGICA	2º SEGMENTO (5ª À 8ª fase)	CINCO MESES	LICENCIATURA CURTA CIÊNCIAS/MATEMÁTICA
Ed.	SUPERVISOR PEDAGÓGICO	GERAL	QUATRO ANOS	BACHAREL EM HISTÓRIA/CIÊNCIAS JURÍDICAS

Tabela 3: Identificação dos coordenadores

A terceira tabela é para identificar algumas características dos coordenadores da escola. Destes apenas um tem maior tempo na supervisão pedagógica, os outros têm cinco meses, ou seja, estão na coordenação desde o início do ano. No que diz respeito à formação acadêmica, somente um coordenador tem formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Apesar do pouco tempo de atuação na coordenação e da formação não específica em Pedagogia, isso não foi um obstáculo a estes sujeitos investigados, pois todos salientaram, nos questionários, o cuidado com a formação integral dos alunos, em particular a preocupação com a dimensão afetiva.

ESTUDANTES/SIGLA	GÊNERO	TURMA	FAIXA ETÁRIA
M.C.	FEMININO	1ª FASE	64 ANOS
A.J.	MASCULINO	1ª FASE	43 ANOS
D.S.	FEMININO	2ª FASE	39 ANOS
J.R.	MASCULINO	2ª FASE	39 ANOS
M.O.	FEMININO	3ª FASE	54 ANOS
S.F.	MASCULINO	3ª FASE	47 ANOS
D.C.	FEMININO	4ª FASE	34 ANOS
R.C.	MASCULINO	4ª FASE	41 ANOS

Tabela 4: Identificação dos Estudantes

Esta quarta tabela traz a identificação dos estudantes entrevistados. De todos os alunos das quatro turmas, somente dois de cada turma foram escolhidos, sendo um do gênero masculino e outro do gênero feminino. Ressalta-se que a maioria dos estudantes do 1º segmento está na faixa etária acima dos quarenta anos.

4.4 - INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para este estudo os instrumentos utilizados foram observação em sala de aula realizada por mim, na vida real: registro de dados à medida que ocorrem e não-participante: o pesquisador presencia o fato, mas não participa. Esta foi necessária porque se constitui em elemento fundamental para investigação científica (GIL,2008),

permite um maior entendimento e análise do tema em questão, e, possibilita a percepção de aspectos que não seria possível somente através de entrevistas ou questionários.

Basicamente, foram utilizadas as Observações Simples que segundo Gil (2008) é aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem.

Além desse tipo de observação foi realizada também a Observação Participante e, ainda segundo Gil (2008, p. 103), “neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”.

Como meio de coleta de dados foram realizados questionários com as professoras e com os coordenadores do tipo abertos, através dos quais se buscou informações acerca de categorias indiretas que possibilitassem a constatação ou não de afetividade no trato educativo dos questionados em relação aos alunos e ao processo educacional.

Para a pesquisa, utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas devido às suas características por facilitar o processo de coleta de dados.

Conforme Triviños (1992, p. 146) a entrevista semiestruturada caracteriza-se por questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses que se referem ao tema pesquisado. Assim, os questionamentos produziram frutos a novas suposições ocorridas a partir das respostas dos entrevistados. O principal foco seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor ainda completa, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de sustentar o pesquisador consciente e atuante no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1992, p. 152).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com foco em um assunto sobre o qual se confeccionou um roteiro com perguntas principais e, estas foram complementadas com outras inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista foi empregado porque pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI 1990/1991, p. 154), o que facilita na obtenção dos dados e na análise dos resultados.

Ademais, a coleta dos dados fornecidos pela entrevista se deu por meio de um formulário em que o inquiridor anotou as respostas numa situação face a face com o informante (SILVA, 2001).

4.5 - PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para alcançar os dados para este estudo, buscamos fazer a pesquisa de campo propriamente dita. Para isso, eu voltei à escola na qual havia feito o estágio supervisionado (projeto IV) e, como já conhecia alguns membros da instituição (devido ao estágio) a possibilidade para realizar a pesquisa ficou mais facilitada.

Dessa maneira, realizei o estudo de observação nas quatro turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, sendo que o tempo de permanência em cada turma foi de três dias de aulas, totalizando 12 encontros. A coleta dos dados da observação se deu entre os dias 02 a 23 de maio de 2011.

Ademais, as entrevistas e coleta de dados por meio dos questionários foram obtidas em outros três dias (31 de maio, 01 e 06 de junho de 2011) subsequentes aos encontros de observação a fim de já ter um contato com todas as professoras, coordenadores e alunos da escola. As observações, a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas totalizaram, aproximadamente, 70 horas.

Dessa maneira, foi possível adentrar na realidade da escola de forma mais concreta e facilitar a coleta das informações para a pesquisa.

Para analisar os dados buscamos primeiro preparar o material, ou seja, inferir e interpretar os dados, para isso foi realizada a pré-análise por meio da leitura *flutuante* dos dados obtidos (BARDIN, 2002).

Para o trabalho com os dados, utilizou-se de temáticas ou categorias e, segundo Bardin (2002), fundamenta-se em desmembramento dos dados em unidades, para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituíram as expressões dos inquiridos e, posteriormente, realizou-se o reagrupamento dos dados em categorias e temas.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Objetiva-se neste capítulo analisar os dados coletados pelas entrevistas feitas com os alunos, pelos questionários aplicados aos coordenadores e professores, bem como manifestos por meio das observações feitas nas quatro turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos. Para a análise e discussão dos resultados, os dados foram desmembrados e reagrupados em categorias e temas. Estas são: 1ª Categoria - Estudantes da EJA na visão dos alunos e dos professores; 2ª Categoria - Sugestões para a melhoria da EJA; 3ª Categoria – Afetividade presente na relação professor-aluno: uma visão dos sujeitos da pesquisa. Nesta categoria foram divididos três temas que são: 1º Professor qualificado versus professor desqualificado: para os alunos - presença da afetividade; 2º Indicadores da afetividade presente no trabalho dos docentes; 3º Indicadores da afetividade presente na perspectiva dos coordenadores; 4ª Categoria – Análise das Observações – Satisfação versus Insatisfação com a profissão. A esta categoria foi acrescentado um tema - Contexto escolar e indicadores da afetividade.

5.1 – ESTUDANTES DA EJA NA VISÃO DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

As análises desta categoria são referentes à pergunta 03 feita aos alunos e à pergunta 10 feita aos professores.

Os alunos da educação de jovens e adultos têm um perfil próprio, são jovens senhores que vieram do interior do país, geralmente da zona rural para tentar uma vida melhor na capital do país. Isso ficou notável na descrição das trajetórias de vida obtida pelas entrevistas. Pois precisaram trabalhar desde tenra idade para auxiliar nas despesas de casa e por essa razão não tiveram oportunidade para estudar. Assim, já na idade adulta e/ou idosa procuram a escola para tentar sanar as dificuldades ocasionadas pela falta de uma educação sistemática.

Há diversas motivações para começar ou voltar a estudar para os sujeitos da EJA. De maneira geral esses motivos dizem respeito à demanda da sociedade por trabalhadores mais capacitados ao mercado de trabalho, à necessidade de ler uma placa de ônibus, a não precisar depender de terceiros para ler algum texto, por exemplo, ao

incentivo dos colegas e família, enfim, são muitas as motivações, mas basicamente elas estão assentadas à necessidade de acessar a dignidade humana essencial a todo sujeito.

Como exemplo, temos a fala de alguns alunos (as) entrevistados nesta pesquisa:

“Decidi voltar a estudar por necessidade de ler, por exemplo, a placa de ônibus, etc.” M. C. 1ª fase.

“Sempre quis estudar, mas trabalhava e não podia. Mas ainda sentia necessidade de estudar para não depender dos outros.” A. J. 1ª fase.

“Meu marido incentivou e também necessidade.” D. S. 2ª fase.

“Quis estudar porque a minha profissão (mecânico) exige escolaridade, e perdia oportunidade sem escola. Quero ainda fazer faculdade de Direito, “crescer na vida”.” J. R. 2ª fase.

“Necessitava de aprender. Perdi oportunidade de trabalho por não saber ler.” S. F. 3ª fase.

“Voltei a estudar porque tinha necessidade, pra conseguir cargos melhores e porque é um exercício pra mente.” R.C. 4ª fase.

Além das perspectivas dos alunos, é válido ressaltar a visão dos docentes acerca dos educandos jovens e adultos.

Algumas professoras veem os alunos como sujeitos interessados, com vontade de aprender e que recorrem à escola para ter acesso às aprendizagens propiciadas pelo convívio com os colegas e professores. Vemos isso na fala das professoras: “Cl.”, “Ed.” e “Cle.” ao serem inquiridas sobre como caracterizam seus alunos.

“Interessados e com vontade de aprender.” “Cle.” 3ª fase.

“Pessoas com muita vontade de aprender, interessadas no conteúdo.” “Ed.” 1ª fase.

“Como pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e que acabam vendo a escola como um local de aprendizagem e principalmente como um ambiente onde exercem sua cidadania e mantêm um contato social com os outros alunos e professores.” “Cl.” 2ª fase.

Essa forma de perceber os alunos é importante ao processo educativo visto que oportuniza uma perspectiva aberta às possibilidades de aprendizagens dos educandos,

dessa maneira não visa as dificuldades e barreiras que acometem os sujeitos da EJA. Essa perspectiva das possibilidades e capacidades dos educandos expressa uma manifestação afetiva das professoras, pois é por meio de uma visão positiva acerca dos sujeitos que atitudes afetuosas são tomadas. Isto se evidencia, por exemplo, na ideia de Paulo Freire (1996) quando diz que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Uma educação que não se fundamenta na valorização do outro, perde a possibilidade de promover o crescimento do educando. Além disso, reconhecer o valor, a capacidade, e o potencial do outro é a essência do amor.

Entretanto, não foram todas as professoras que manifestaram essa visão otimista a respeito dos alunos. Houve algumas que enfatizaram os aspectos limitantes, como vemos nas falas das professoras “Ma.” e “Fe.” que caracterizam os alunos:

“Como seres humanos carentes de informações e transformação.” “Fe.”

“Com dificuldades de aprendizagem, alguns por cansaço e outros são totalmente desmotivados.” “Ma.”

Essa perspectiva negativa pode propiciar uma atuação docente baseada na falta, ou seja, não enxergarão as possibilidades e potencialidades dos sujeitos da aprendizagem. Assim, a prática pedagógica de qualidade será prejudicada, pois é fundamental, especialmente aos educandos jovens, adultos e idosos, o incentivo e a valorização para a promoção de sujeitos com a autoestima elevada e conscientes das capacidades inerentes a todo ser humano.

Aqui verificamos a necessidade de uma educação cordial segundo a perspectiva de Boff (1999), visto que para ele essa cordialidade é a habilidade de perceber a dimensão de valor presente nas pessoas e nas coisas.

5.2 - SUGESTÕES PARA A MELHORIA DA EJA

Nesta categoria analisamos os dados de acordo com a pergunta 4 feita aos alunos, as perguntas 4 e 5 feitas aos coordenadores e as perguntas 5 e 11 realizadas aos professores.

Propostas para a melhoria da Educação de Jovens e Adultos não faltam tanto por parte das professoras e coordenadores quanto por parte dos alunos.

Os professores sugerem várias opções para que a EJA cresça em qualidade. Entre essas sugestões constata-se a preocupação e o cuidado com o processo educativo, com a aprendizagem dos alunos e também com a qualificação dos profissionais.

As sugestões mais evidentes dizem respeito à necessidade de disponibilização de materiais didáticos aos alunos e professores, visto que isto não acontece no 1º segmento da EJA apenas no 2º segmento o que dificulta o preparo de atividades diversificadas e lúdicas nas aulas. Como vemos nas sugestões das professoras quando inquiridas a darem sugestões para a melhoria da EJA:

“Materiais didáticos mais apropriados, os livros didáticos são escassos para o aluno”. “Fe.”

“Melhora do material didático”. “Ma.”

“O processo ensino-aprendizagem fica comprometido quando o material didático não seja enviado em tempo hábil. Desta forma, para implantar melhoria no EJA, precisamos: receber material didático em tempo hábil (antes do início do ano letivo); material deve estar alinhado com a realidade do aluno adulto, mas que seja atrativo, com atividades lúdicas, alegres, descontraídas”. “Ed.”

“Disponibilizar material para o aluno e professor do 1º segmento. Este material só é disponibilizado a partir do 2º segmento”. “Cle.”

Aqui é imprescindível fazermos uma crítica ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pois nele Cury (2000), ao se referir à Educação de Jovens e Adultos, coloca que:

Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão **atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura**. Talvez seja isto que Comenius chamava de *ensinar tudo a todos*. A EJA é uma promessa de **qualificação de vida para todos**, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (grifo nosso, p. 10).

No entanto, para essa “qualificação de vida para todos” se concretizar é de suma relevância que pelo menos os materiais didáticos sejam entregues aos Centros de Ensino do Distrito Federal, e especialmente, em tempo hábil, porque os professores não podem ser vistos como salvadores da educação no Brasil. É premente, assim, que o Estado também faça sua parte para atingir essa realidade almejada.

Houve sugestões quanto à necessidade de implementação de turmas de alfabetização antes do ingresso na 1ª fase da EJA, para que haja a verdadeira inclusão dos alunos no sistema educativo.

“Incluir, de fato, o 1º segmento e para isto considerar a necessidade de turmas de alfabetização antes da 1ª série”.
“Cle.”

“A primeira mudança deveria ser no 1º segmento, especificamente na 1ª série que, a meu ver, deveria ser ministrada após o aluno ter tido aulas de alfabetização por um período de um ano”. “Cl.”

Verificamos mais uma falha no sistema educativo no que diz respeito a EJA. Como é possível mencionar a inclusão se não há de fato o olhar crítico diante da realidade e das necessidades dos alunos da EJA?

Concordamos com Freire (1996) quando diz que ensinar exige rigorosidade metódica, e isso corresponde a um ensino com compromisso ético e afetivo com o educando como ser histórico.

Porém, o que identificamos nos relatos das professoras é que ainda falta esse olhar ético para com o educando jovem, adulto e idoso, visto que segundo as professoras eles não são respeitados nas necessidades de turmas de alfabetização antes do ingresso na 1ª fase do 1º segmento, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Isso evidencia um dos problemas da educação citado por Morin (2000). Quando explica que é preciso ensinar a *identidade humana* quer dizer que o ensino deve primar pelo reconhecimento da identidade complexa do ser humano e o ensino desintegrado, ou seja, o ensino mutilado dificulta a compreensão e a aprendizagem da condição humana na sua completude.

Entre as sugestões, ficou evidente a preocupação pela melhora no currículo, pois, para as professoras, ainda falta muito para atender as necessidades dos educandos.

“(...) o currículo deixa a desejar, é muito pobre em relação aos conteúdos propostos”. “Ma.”

“Rever e melhorar o currículo de estudos sociais e ciências. Pela primeira vez em 2011 o currículo foi disponibilizado, porém, é bastante reduzido o que foi definido para essas duas disciplinas”. “Cle.”

Evidencia-se a necessidade de uma articulação entre os professores e coordenadores no intuito de elaborar propostas mais eficientes para atender a demanda de um currículo adequado à realidade dos educandos jovens e adultos.

Como Freire (1996) diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, entendemos que para a educação propiciar um ensino de qualidade e voltado para a realidade da EJA é imprescindível essa reflexão crítica sobre a prática e, para isso se efetivar, deve haver o afeto envolvido com a promoção da educação.

Um aspecto muito interessante do ponto de vista da afetividade ficou claro nos relatos de algumas professoras. Elas evidenciaram a necessidade de se olhar para o educando jovem, adulto e idoso sob outra perspectiva, esta deve ser concorde à realidade destes alunos.

“A escola precisa aprender a ver senhores e senhoras dispostos a estudar com as particularidades que uma vida adulta impõe (trabalho, horários....). Considerá-los como garotos e garotas de 14 e 15 anos é estabelecer normas, procedimentos que irão favorecer a exclusão do sistema de ensino”. “Cle.”

“Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar as condições gerais que os alunos apresentam e que geralmente estão intimamente relacionadas à sua condição sócio financeira, cultural, social, tendo que se considerar ainda sua faixa etária e todos os problemas de saúde que os acometem”. “Cl.”

Isso vem comprovar uma das questões que Morin (2000) coloca como fundamental para a sociedade atual, e para a educação, a necessidade de se ensinar a compreensão mútua, pois ter em vista a realidade do outro é buscar compreendê-lo para alcançar meios de qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

É premente enfatizar uma das ressonâncias do Cuidado que Boff (1999) explica como essencial ao Saber Cuidar, esta é a compaixão. Mas, compaixão para ele diz respeito a sair de seu próprio círculo e entrar no mundo do outro enquanto outro a fim de sofrer com ele, alegrar-se com ele, seguir junto com ele e edificar a vida em sinergia com ele.

Assim, esse olhar não se trata de ter piedade, mas sim perceber as particularidades do aprendiz e buscar meios para superar as dificuldades.

Ficou nítida a necessidade de formação de profissionais comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. Para algumas professoras isso deve ser cobrado para que seja efetivado nas escolas.

“Sem sombra de dúvidas os quesitos “seriedade e profissionalismo” estão deixando a desejar; podemos encontrar com muita frequência educadores descompromissados com a arte de educar. Bom seriam cursos e provas de avaliação profissional, que poderiam ser aplicados anualmente”. “Cl.”

“É preciso direcionar a avaliação para os professores, seu compromisso com o ensino-aprendizagem e criar mecanismos que obriguem o professor a um maior comprometimento ou então que favoreçam a substituição dos mesmos”. “Cle.”

As professoras mostram também como sugestão a possibilidade de formação continuada aos profissionais para que assim reflita na prática pedagógica um ensino de qualidade.

“(...) capacitação para os professores no método interdisciplinar, a fim de agregar valor na avaliação”. “Ed.”

“Curso de formação especializada para atuação na Educação de Jovens e Adultos”. “Fe.”

Baseados nessas sugestões, ressaltamos a preocupação com a dimensão afetiva evidenciada por meio dos relatos das professoras, visto que para haver uma educação plena e completa é preciso considerar os aspectos: materiais didáticos, formação de professores, busca de profissionais comprometidos com o processo educativo, melhoria do currículo e, a inclusão efetiva dos educandos jovens, adultos e idosos no sistema educativo sob outra perspectiva.

Diante disso, o cuidado com o educando ficou visível, pois para haver um ensino afetivo é indispensável o comprometimento do professor para com os alunos, além disso, este ensino deve ser baseado no contexto e vivência desses educandos e, sobretudo, no conhecimento e valorização da cultura e das vivências dos alunos como meio de aprendizagem.

Entretanto, não foram apenas as professoras que evidenciaram características afetivas, os coordenadores ao sugerir melhorias para a EJA também ilustraram esse cuidado com a afetividade.

Quando citaram as necessárias melhorias, destacaram a discussão com os professores e a participação destes para a melhoria do currículo.

“Discussão com os professores para que suas sugestões possam ser incluídas”. “C1”

“Elaboração de currículo com participação efetiva dos professores”. “C2”

Confirmamos novamente a relevância de se considerar a participação de todos os envolvidos com o processo educativo para favorecer o conhecimento amplo das reais necessidades dos educandos e, conseqüentemente, realizar as melhorias adequadas ao ensino.

Os coordenadores também elucidaram que para a melhoria da formação dos professores é preciso que os aspirantes à profissão estejam conscientes da importância da formação de cidadãos, conscientes da realidade educativa brasileira e, também, sugeriram a aplicação de:

“Cursos voltados para a realidade/prática de sala de aula”.
“C1”

“Cursos mais voltados para a prática da sala de aula, como oficinas pedagógicas no horário de serviço, ou seja, no turno noturno”. “C2”

“O estudante deve ser lapidado no primeiro momento que escolhe ser educador, no sentido de que caberá não só o repasse do conhecimento acadêmico, mas sim o da formação de um cidadão(...)”.

Ressalto oportuna, a conscientização do futuro educador destes obstáculos para que no futuro não sejam desmotivados(...)”.
“C3”

Assim, é notável a importância dada à dimensão afetiva, visto que para esta se efetivar são prementes profissionais em contínua formação, participativos e integrados à realidade escolar, bem como conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, de acordo com Freire (1996) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, pois se isso não acontecer as palavras serão estéreis por não “estar acompanhada de um efetivo engajamento ético, pela mobilização afetiva profunda, pela promoção e defesa dos direitos fundamentais da população” (VECCHIA, 2005, p. 04).

Logo, os coordenadores confirmam a importância do engajamento do professor no contexto dos alunos e da escola a fim de promover a melhoria da EJA.

Ademais, é conveniente constatar o que os alunos da EJA julgaram como fundamental para a melhoria da Educação.

Ficou evidente a necessidade de segurança na escola, alguns alunos declararam isso como o único aspecto a melhorar. Quando inquiridos sobre o assunto, responderam:

“A segurança. É muito insegura a região”. “M.C.”

“(...) A segurança também, aqui falta muita”. “J.R.”

“A segurança no colégio”. “D.C.”

Assim, percebemos que todo o contexto escolar, tanto dentro da escola quanto em seus arredores, influencia o processo de ensino-aprendizagem. E, os gestores, bem como os professores devem estar conscientes dessa realidade que pode prejudicar a prática pedagógica, visto que a insegurança a que os alunos são submetidos pode levá-los à evasão escolar.

Os alunos também cobraram a melhoria de condições harmônicas em sala de aula, enfatizaram a bagunça e o barulho dos colegas em sala como prejudicial à aprendizagem. Entre as sugestões para a melhoria da EJA, disseram que deveria diminuir:

“A conversa em sala”. “M. O.”

“Bagunça na sala (...)”. “D.S.”

Já para outros alunos o que mais atrapalha são algumas professoras. Para estas elas não incentivam a aprendizagem, não explicam direito e isso é o mais urgente para melhorar a EJA.

“(...) algumas professoras não ensinam bem, uma de matemática”. “D.S.”

“As professoras não ensinam direito, não incentivam os alunos. Em outras escolas que estudei, as professoras sentavam com os alunos ensinando”. “R.C.”

Diante disso, também é notável o valor que os alunos dão ao aspecto afetivo do processo de ensino-aprendizagem, visto que, para este ser considerado, a situação em sala de aula, a forma de atuação do docente e as questões exteriores à sala de aula devem ser atentadas e incluídas à prática pedagógica.

De acordo com Moura (2005) os aspectos afetivos, as relações entre professor-aluno, a dinâmica das expressões em sala de aula e as formas de comunicação devem ser caracterizadas como circunstâncias básicas para o processo de desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Diante do exposto, constatamos o valor dado pelos sujeitos investigados à afetividade na prática pedagógica, pois a partir das sugestões dadas pelos sujeitos se verificou o quanto o aspecto afetivo está indissociado do cognitivo e como um influencia o outro.

5.3 - AFETIVIDADE PRESENTE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta categoria será possível corroborar a importância da dimensão afetiva à prática pedagógica, por meio das respostas dos inquiridos e dos indicadores que salientaram as manifestações da afetividade de variadas maneiras.

5.3.1 - PROFESSOR QUALIFICADO VERSUS PROFESSOR DESQUALIFICADO: PARA OS ALUNOS – PRESENÇA DA AFETIVIDADE

Para a análise deste tema foram utilizadas as perguntas 5, 6, 7, 8, 9,10 e 11 feitas aos alunos.

Para se identificar a qualificação ou desqualificação de algum professor é fundamental acessar os alunos deste professor, pois essa é uma maneira de adentrar na perspectiva do educando e constatar o que realmente lhe proporciona interesse, motivação e essência para ir à escola depois de tantos anos sem essa oportunidade imprescindível ao sujeito. Por se tratar de educandos jovens, adultos e idosos, inferimos que as motivações são magníficas tendo em vista os diversos obstáculos que são acometidos esses sujeitos.

Para verificar com mais nitidez, buscaremos nos relatos dos alunos algumas categorias do trato afetivo imprescindíveis à educação que pretende ser de qualidade.

Constatamos que um professor de qualidade é aquele que tem intrínseco o sentido afetivo em seu processo educativo, aquele que compreende, tem paciência, explica bem o conteúdo, mas concomitantemente, fica próximo para ouvir as dúvidas e, se preciso for, explicar novamente ao aluno. É aquele que trata o aluno com carinho, que está aberto ao diálogo, que não discrimina e que respeita o aluno.

“Aquele que tem paciência com a gente, explica direitinho, ensina, pede para não ficar nervosa, porque quando tem prova fico muito nervosa”. “M.C.”

“O que tem paciência, explica com calma pra que a gente possa entender. Quando o professor ama a profissão ele ensina muito bem”. “S.F.”

“O que é comunicativo, interessado pela profissão e em ensinar”. “R.C.”

“O que explica bem”. “D.C.”

Confirmamos outra ressonância do Cuidado, de acordo com Boff (1999). Esta é a ternura que se manifesta como o afeto que dedicamos às pessoas e o cuidado que depositamos às situações existenciais. É um conhecimento que vai além da razão, pois se mostra como inteligência que intui, vê fundo e estabelece comunhão.

Mas, além disso, o professor deve ser preparado para ensinar e não subestimar a inteligência do aluno.

“Que ensina bem, explica bem, é compreensivo com a gente, vem preparado pra dar aula”. “D.S.”

“Acho a “Cl.” ideal. Ela ensina, corrige, se o aluno estiver perdido, ela ajuda; se tem dúvida, ela ensina bem, “trabalha” o aluno. Esse é o professor que nós “precisa”, professor que corrige a matéria”. “J.R.”

Ou seja, professor ideal é também aquele que sabe o que vai ensinar e não engana os alunos.

É aquele que expressa cuidado, amizade, atenção, preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

“Me identifico mais com a “Ed.”, ela é amiga, conversa com a gente. Assim como a gente se abriu pra ela, ela também se abriu para a gente. No início das aulas, ela conversou com a gente para conhecer a gente. Através do olhar, da palavra, do coração a gente sente a abertura da pessoa. Ela é verdadeira, quer ajudar, se abriu e veio para ajudar a gente. Ela fica preocupada com todos os alunos, pergunta se está doente”. “A.J.”

“A professora “Ed.”, ela não discrimina os alunos, quando o aluno está triste ela abraça, beija. Ela se identifica com uma mãe. É comunicativa, simpática, o sorriso dela faz com que a gente fique alegre. Me sinto em casa com os colegas do colégio, aqui a gente recebe carinho dos colegas e dá também. Me sinto feliz quando tem muitos colegas na sala e, fico triste quando tem poucos, porque pode ter acontecido alguma coisa com alguém”. “A.J.”

Como vemos nos relatos, é classificado como ideal o professor afetuoso com o aluno, mas que por isso não deixa de lado o cuidado com o cognitivo, visto que explica e completa o ensino com o cuidado e preocupação depositado no aluno.

Somado a isso temos as características que para Paulo Freire o professor deve desenvolver, são elas:

(...) a dialogicidade, começo de tudo, a humildade, o respeito muito grande à capacidade do aluno; deve desenvolver uma relação também de profundo respeito, afetuosa, quase amorosa, com o tema a ser tratado. Colocar-se como coparticipante do grupo, numa relação radicalmente dialógica e amorosa, é uma opção político-pedagógica. (BERTOLINI, 2010, p. 135).

Assim, preocupar-se com a dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem é condição essencial para uma prática educativa de qualidade.

Em contrapartida, temos o exemplo de professor desqualificado segundo a perspectiva dos alunos inquiridos. Para estes o professor desqualificado é aquele que não tem interesse em ensinar, não tem paciência, não compreende e é nervoso com os alunos, como vemos nas falas de alguns deles.

“Aquele que grita, não tem paciência com a gente, faz as coisas sem a gente saber”. “M.C.”

“O que não compreende o aluno, é mal educado com o aluno”. “D.S.”

“O professor que não tem paciência de ensinar, não sabe explicar, é nervoso com os alunos, não sabe falar com os alunos”. “S.F.”

“O que não é interessado, não ensina; chega, passa dever no quadro e não se interessa em ensinar”. “R.C.”

Alguns alunos ainda deixaram umas falas bem pontuais para caracterizar os professores desqualificados e inadequados, como veremos a seguir:

“Aquele que chega na sala e não dá nem boa noite, quando a gente pergunta alguma coisa e a professora está “voando”, não “estar” em sala, mas pensando em outras coisas. Quando trata mal os alunos”. “A.J.”

“A professora “D.”. Por ser matemática, os alunos têm medo. A professora “D.” não é boa. Acho que por chegar depois do início das aulas e não tem compromisso com a turma. Se ela tivesse chegado com o “pique” da “Ed.” ela seria melhor. A forma de conversar também não é boa”. “A.J.”

“A “Fe.”, ela não explica direito, conversa muito”. “D.S.”

“De matemática, não tem professor que “trabalha” com o aluno o suficiente. Falta muito, não explica, tem muito abono, atrasa e isso atrapalha e quem paga o “pato” são os alunos. A gente vem cansado do trabalho, chega aqui e não tem professor, é muito ruim, a gente não quer esse tipo de professor aqui não”.
“J.R.”

“A “Fe.” tem preguiça de escrever no quadro. A “Du.”, está sempre doente, não faz avaliação de nada”. *“J.R.”*

“O que não tem vontade de ensinar, vem pra sala de qualquer jeito, pra ganhar o “dele””. *“M.O.”*

“Aqui não tem professora boa e interessada como a que eu tinha no núcleo bandeirante. Ela era muito boa, só saia de perto do aluno quando ele aprendia”. *“R.C.”*

A partir das falas expressas pelos alunos podemos inferir que o professor desqualificado é aquele que não dialoga, destrata e é descomprometido com o aluno. Isso se evidencia também nas faltas, atrasos, preguiça e dispersão dos professores. Além disso, o professor que não estar “junto” do aluno para que este aprenda é visto como desinteressado e desqualificado.

Novamente se constata a relevância do trato afetivo ao processo pedagógico, em especial para os educandos jovens, adultos e idosos que vão em busca de estudo geralmente desmotivados pelo cansaço do dia-a-dia e pela realidade concreta da vida destes sujeitos.

Desse modo, faz-se mais necessário a abertura do professor para promover o diálogo, o incentivo, a valorização, o cuidado, o respeito, e em essência o amor a estes educandos a fim de que o objetivo da educação de qualidade se efetive na vida destes sujeitos da aprendizagem.

Paulo Freire é enfático nesta questão, para ele:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 2005, p. 94)

Assim, o diálogo é fundamental ao processo educativo visto ser por meio dele que há a entrega dos sujeitos à aprendizagem mútua, como os alunos inquiridos expressaram. E, de acordo com Freire (1988), é por meio dessa abertura que se verifica o verdadeiro amor à educação, aos educandos, à vida.

Buscou-se também outro aspecto para verificar a dimensão do trato afetivo presente na relação pedagógica com a EJA. Esse aspecto diz respeito ao fato de haver ou não preferência entre os alunos por determinada disciplina. E a partir disso, analisar se essa preferência por determinada disciplina tem influência do trato afetivo das professoras ou não.

Constatou-se certo gosto pela disciplina português e uma antipatia pela disciplina matemática. Com os relatos e as observações feitas nas turmas dos alunos verificou-se que isso pode ter influência pela maneira como as professoras de português e matemática tratam os alunos. Visto que aquelas tiveram um cuidado maior pela aprendizagem dos alunos enquanto estas últimas foram desinteressadas e descomprometidas com o processo educativo, como veremos no seguinte relato:

“De matemática, não tem professor que “trabalha” com o aluno o suficiente. Falta muito, não explica, tem muito abono, atrasa e isso atrapalha e quem paga o “pato” são os alunos. A gente vem cansado do trabalho, chega aqui e não tem professor, é muito ruim, a gente não quer esse tipo de professor aqui não”.
“J.R.”

Quando os alunos foram inquiridos a respeito das disciplinas que não gostam, disseram:

“Matemática. Porque tenho dificuldade”. “M.C.”

“Matemática. Porque é mais complicado”. “A.J.”

“Matemática. Porque tenho dificuldade”. “D.C.”

Entende-se que o processo avaliativo também exerce influência a este aspecto, visto que as avaliações são feitas:

“Através de provas oral e escrita, mas fico muito nervosa quando tem prova(...)”. “M.C.”

“Com prova, tarefa que vale ponto, teste”. “D.S.”

“Através de testes e provas”. “R.C.”

Dessa forma, dificultam uma avaliação das reais capacidades cognitivas dos educandos e, principalmente, pode propiciar o afastamento desses alunos do sistema de ensino, devido às consequências emocionais que pode acarretar uma reprovação ou mesmo uma nota baixa.

Entende-se, assim, que a forma mais adequada para haver a avaliação da aprendizagem é por meio da consideração do próprio processo educativo, pois assim é possível evitar os métodos estanques que mais favorecem à exclusão.

5.3.2 – INDICADORES DA AFETIVIDADE PRESENTE NO TRABALHO DOS DOCENTES

Os dados desta análise foram obtidos por meio das perguntas 6, 7, 8 e 9 realizadas aos professores.

Para constatar a presença da afetividade na prática pedagógica das professoras recorreremos a alguns indicadores que podem expressar o cuidado, o interesse, o compromisso pela formação dos alunos e, o gosto pela prática docente ou, também, o contrário pode ser evidenciado por meio dessas categorias. Essas são: o gosto/motivação para ser docente, tempo para o planejamento das aulas, forma como realiza o planejamento e materiais utilizados em sala de aula.

Com a análise, identificou-se que são muitos os principais fatores que motivam os sujeitos a escolher a profissão de docente, mas estes geralmente giram em torno do desejo de ensinar, do encantamento pelo processo de ensino-aprendizagem, do interesse em promover a cidadania. Como vemos nos relatos a seguir:

“Meu sonho era fazer o bem, ensinar as pessoas algo melhor, gerar cidadania”. “Fe.”

“O desejo de ensinar as pessoas que não tinham tido oportunidade de estudo”. “Ma.”

“Sou professora por opção e escolha. Sou encantada pela possibilidade de aprender e ensinar”. “Cle.”

“Por ser uma pessoa extremamente falante e por gostar de transmitir e receber novos conhecimentos, desde pequena me interessei pela profissão”. “Cl.”

Essas são, sem dúvida, motivações que partem da dimensão afetiva: o gosto, o desejo, o sonho, o encantamento fazem parte do aspecto afetivo do ser humano e como tal estão presentes nas falas das professoras inquiridas como motivadores da escolha pela profissão, assim, verifica-se a importância da afetividade no processo de escolha da profissão, seja ela qual for.

Entretanto, apenas essas características não são suficientes para dizer que um professor é afetivo em seu trato com os alunos. Nem mesmo serão suficientes para o professor manter uma prática baseada na afetividade.

Ademais, verificamos outros indicadores que podem elucidar a dimensão afetiva presente na docência das professoras. Como é notável no tempo despendido para o planejamento das aulas, na forma como realizam o planejamento e nos materiais que são utilizados em sala de aula.

Comprovou-se, por meio dos questionários feitos às professoras e das observações em sala de aula, que quando se emprega mais tempo para o planejamento das aulas estas são mais preparadas e instigantes aos alunos, conseqüentemente desenvolvem a dimensão afetiva.

Os relatos seguintes são das professoras mais afetuosas em sala de aula, consideradas pelos alunos. Estas empregam maior tempo ao planejamento das aulas.

“8 horas semanais para planejamento”. “Ed.”

“Sou professora apenas no noturno. Tenho gosto e tempo para planejar”. “Cle.”

“Período de coordenação semanal (mas começo a selecionar materiais no decorrer da semana)”. “Cl.”

Em contrapartida, as professoras menos afetuosas, de acordo com os alunos, gastam menos tempo para preparar as aulas.

“Em torno de 4 horas por semana, para 3 dias de aula”. “Ma.”

“Temos coordenações semanais”. “Fe.”

Os materiais didáticos utilizados em sala de aula e a forma como fazem o planejamento das mesmas evidenciam a preocupação com uma aprendizagem eficiente dos alunos. Sendo assim, o aspecto afetivo é considerado, como vemos nos relatos quanto aos materiais usados:

“Procuro diversificar considerando a faixa etária do 1º segmento EJA. Utilizo jogos, a biblioteca, música, recursos audiovisuais, pincel e quadro, material reproduzido e material que os alunos trazem, por exemplo: frações foram ensinadas utilizando o lanche comunitário”. “Cle.”

“Cartazes, revistas, livros, vídeos, materiais impressos, desenhos, bingo de palavras, material em E.V.A. entre outros”. “Cl.”

“Utilizo Alfabetização Fônica – Alessandra G. Seabra, Fernando Capovilha e outros complementares”. “Ed.”

Na forma como as professoras fazem o planejamento também se verifica esse cuidado com o aluno e sua aprendizagem.

“Seleciono diversos materiais, usando livros, computador etc. para formular apostilas e preparar um planejamento eficiente”. “Fe.”

“Faço o planejamento semestral e diário, utilizando o currículo e material didático atualizado. Sempre tenho um plano paralelo”. “Ed.”

“Sempre no horário do diurno e com antecedência”. “Cle.”

“1º seleciono os conteúdos a serem desenvolvidos no semestre e planejo minhas aulas com conteúdos interligados e com grau de dificuldades crescente”. “Cl.”

Diante disso, comprovamos que sem a afetividade intrínseca à prática pedagógica esta fica prejudicada e o processo de ensino-aprendizagem perde seu apelo.

5.3.3 - INDICADORES DA AFETIVIDADE PRESENTE NA PERSPECTIVA DOS COORDENADORES

A análise deste tema foi possível por meio das perguntas 7 e 8 feitas aos coordenadores.

Com o intuito de verificar o aspecto afetivo presente na perspectiva dos coordenadores da escola, buscamos indagá-los sobre o perfil de um professor qualificado versus o perfil de um professor desqualificado.

Diante dos relatos, certificou-se que a dimensão afetiva está presente também na visão que os coordenadores têm acerca de uma educação de qualidade.

Para eles, o professor qualificado é aquele comprometido e interessado com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; é aquele que busca formação continuada, inova na prática educativa e, finalmente, é aquele que ama a profissão. Isto se salienta nos seguintes relatos:

“É aquele que se envolve no processo de aprendizagem dos seus alunos traçando metas e objetivos que visam à melhoria de cada pessoa no ambiente escolar.” “C1”

“Professor atualizado, compromissado com os alunos e com a escola, utiliza recursos, inova sempre suas aulas, cativa os alunos e acima de tudo ama a profissão!” “C2”

“O bom professor deve ser disciplinado em seus estudos, buscando atualização do conhecimento visando sempre o sincronismo com as expectativas e realidade de seus alunos.” “C3”

Elucida-se, assim, a afetividade na fala dos coordenadores, visto que eles citaram o comprometimento, o envolvimento, a formação e, principalmente, o amor, como condição para ser qualificado na profissão docente. Assim, a essência para a eficiência na docência se firma na afetividade manifesta com os educandos em seu processo pedagógico.

Enfatizaram também as características de um professor desqualificado. E, novamente, a dimensão afetiva se mostrou nítida nos relatos dos coordenadores. Para eles, o professor desqualificado é:

“Aquele que não olha o aluno como um ser em construção (crescimento pessoal), que trabalha de forma mecanicista,

porque com isso não auxilia os alunos na sua formação, na aquisição de conhecimentos e no seu relacionamento interpessoal.” “C1”

“Irresponsável e não ama a profissão.” “C2”

“Não é disciplinado em seus estudos, não busca atualização do conhecimento, e, não visa o sincronismo com as expectativas e realidade de seus alunos.” “C3”

Confirma-se que para ter qualidade na prática educativa é premente perceber a realidade e o contexto do educando, buscar suprir as expectativas dos educandos no que diz respeito a uma educação que visa promover o diálogo, o questionamento, a formação plena, ou seja, preocupar-se com a questão afetiva para a promoção de sujeitos autônomos e éticos em todos os sentidos.

Finalmente, concorde a Freire corrobora-se que “não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar” (2001, p.29).

5.4 - ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES: SATISFAÇÃO VERSUS INSATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO

Esta análise foi realizada através dos dados verificados nos doze encontros feitos em quatro turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do Distrito Federal. Assim como por meio dos dados observados no contexto escolar.

5.4.1 - BREVE ANÁLISE - 1ª FASE

Com base nas observações dessa turma e na fundamentação teórica levantada para a pesquisa, verificou-se que a animação, o entusiasmo e o carinho demonstrado pelo (a) educador (a) aos educandos favorece o processo de ensino-aprendizagem e estimula um desenvolvimento mais equilibrado e saudável do ponto de vista psicológico. Um ambiente de solidariedade e entrosamento entre os membros do grupo oportuniza um crescimento de valores e relações sociais mais éticas, comprometidas, responsáveis e solidárias.

Para que se estabeleça uma relação amigável e recíproca em sala de aula são necessárias algumas características do (a) educador (a) e verificam-se algumas na professora Ed.. Entre elas “a professora é bastante sorridente, comunicativa, é calma, equilibrada, simpática, animada, valoriza o educando, escuta e acolhe sua opinião. Ela estabelece um contato físico (abraça, pega no rosto, no ombro) bastante afetuoso com os estudantes. Oportuniza um ambiente livre, sem pressão e valoriza bastante o trabalho do educando”. Assim, há uma relação de aprendizagem recíproca e produtiva para ambas as partes envolvidas no processo.

Ademais, a reciprocidade deve existir para ambos (educador e educando) no processo de ensino-aprendizagem a fim de que a aprendizagem e o desenvolvimento se mantenham constante. E, ficou nítido que “Eles mantêm uma relação muito afetuosa com os demais colegas e a professora, inclusive comigo (uma educanda no final da atividade veio se despedir de mim, abraçou-me e disse que rezaria por mim)”.

Foi perceptível a necessidade de uma mediação da professora Du. no momento da exposição do filme, porque a maioria dos alunos não sabia ler e demonstraram descontentamento devido a alguns momentos o filme apresentar legenda. Evidencia-se a importância da mediação de uma pessoa mais habilitada na situação mencionada, pois conforme Vygotsky (1992) quando o sujeito está na zona de desenvolvimento potencial ele precisa do auxílio de alguém mais experiente para avançar desse nível e chegar à zona de desenvolvimento real.

Constata-se que em um ambiente em que ocorre a abertura ao diálogo, os sujeitos envolvidos se sentem mais livres e descontraídos, menos rígidos e mais abertos à aprendizagem.

Valorizar o conhecimento do aluno e sua maneira de aprender traz intrinsecamente um cuidado afetivo, pois não é possível ensinar, especialmente no que tange a um trato afetivo se se esquece do valor do aluno e de seu conhecimento. Por isso, para preparar aulas e atividades que prezem pela aprendizagem significativa do aluno é imprescindível ter um cuidado afetuoso para com esse aluno. Isso não foi verificado na aula da professora Du. na ocasião que foi trabalhado alguns problemas de multiplicação, visto que as atividades eram voltadas para crianças e esperava apenas que o (a) aluno (a) decorasse em vez de raciocinar.

Distanciamento, trato inflexível e sério do professor é sentido pelos alunos e não favorece uma aprendizagem recíproca, fato que foi evidenciado na aula da professora

Du. e refletido no comportamento dos alunos que são mais distantes da professora e da disciplina que ela ministra.

5.4.2 - BREVE ANÁLISE - 2º FASE

Embasada nas observações dessa turma, verifiquei algumas questões relevantes a respeito de um trato afetivo para o desenvolvimento pleno dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Como em dois encontros as turmas da 1ª e 2ª fases estavam juntas e a mesma professora da 1ª fase também (1º e 3º encontros), alguns pontos são semelhantes aos da observação da 1ª fase, o entrosamento em sala de aula (entre os alunos e com a professora), o respeito demonstrado pela professora Ed. e também pela professora Cl. à opinião dos alunos.

Além disso, houve um tratamento afetuoso entre as professoras e os alunos e entre os próprios alunos; há também a valorização do trabalho feito pelo aluno (a) (elas escutam a fala e ainda parabenizam o aluno (a)). Também a mediação foi despendida pelas professoras ao trabalhar com os alunos. Este aspecto é muito importante, visto que o conceito de mediação tem destaque central à teoria vygotskyana (1992), pois para ele o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. Assim, constata-se que a afetividade foi evidenciada nessa turma também tanto pelas professoras quanto pelos alunos.

Vale ressaltar que, no 2º dia, houve certa rigidez da professora Cl. ao propor a tarefa a ser feita, isso propiciou o descontentamento de alguns alunos. Visto que, baseada na fundamentação teórica, a rigidez, seriedade excessiva e a imposição prejudicam um pleno desenvolvimento das potencialidades dos envolvidos na educação, porque lida com a liberdade e conseqüentemente com a afetividade.

5.4.3 - BREVE ANÁLISE – 3ª FASE

Em alguns momentos a professora Cle. foi mais reservada, “parada”, séria, sorriu pouco, por isso o clima na sala foi mais tenso. Houve certo distanciamento em relação à turma, e um tratamento rígido com os alunos. Por exemplo: a resposta da professora quando questionada por uma aluna foi: “como você não sabe? É para fazer com a equipe!”; em outro momento a professora disse para uma aluna “se virar” e

aumentou o tom de voz em uma ocasião de discussão em sala. Enfim, houve algumas circunstâncias constrangedoras em sala. Assim, constatei que este tratamento do professor para com os alunos prejudica o processo de ensino-aprendizagem visto que propicia um ambiente ríspido em sala de aula e uma aprendizagem de qualidade não pode acontecer em um clima “agressivo”, pois a afetividade também faz parte da constituição do sujeito e esta fica comprometida em um ambiente deste tipo.

Em alguns momentos a professora não propiciou a autonomia aos alunos, por exemplo: alguns alunos chegaram atrasados e a professora escolheu a equipe que eles entrariam. E, de acordo com Freire (1996) a autonomia é fundamental para que haja uma aprendizagem efetiva.

Apesar disso, em outras ocasiões constatei uma contribuição da Cle. ao desenvolvimento do ser humano, porque a professora trabalhou respeitosamente com o aluno, valorizando seu conhecimento e a produção coletiva da aprendizagem no dia da exposição das fotos do trabalho de campo.

Outro momento foi muito importante para todos os envolvidos no processo de aprendizagem, porque a professora solicitou que fosse aberto um grande círculo a fim de que fossem expostas as dificuldades encontradas na execução da atividade, e assim os alunos e a professora tiveram direito à palavra e ela fez a mediação na discussão. Isso, segundo Freire (1989) é essencial para promover uma aprendizagem que conscientize e seja significativa para todos, visto que é apenas no círculo de cultura que todos podem dizer à palavra e sentirem-se livres e autônomos.

Além disso, também a questão afetiva esteve nítida na aula da professora Cle., visto que um dia ela questionou a ausência de uma aluna e disse que sentiu a sua falta. Esta preocupação e cuidado com certeza são reconhecidos pela aluna, esta se sentirá mais acolhida em sala e mais incentivada a estudar, fatores que propiciam o desenvolvimento da dimensão afetiva em ambas as partes e, conseqüentemente, da dimensão cognitiva também.

Resumidamente, mesmo constatando aspectos negativos para o processo de ensino-aprendizagem, foi verificado também ocasiões importantíssimas ao pleno desenvolvimento do ser humano, além dos supracitados, o incentivo à participação e o reconhecimento dos saberes aprendidos extraclasse.

5.4.4 - BREVE ANÁLISE – 4ª FASE

Alguns pontos precisam ser ressaltados, as professoras Ma. e Cla. são bastante sérias, rígidas, mantêm pouca comunicação com os alunos. Infere-se desse comportamento que elas não gostam de ser docente, isto se evidenciou pelo modo desanimado e às vezes mal humorado em sala de aula. O clima da sala, conseqüentemente, foi muito tenso e rígido.

Obviamente este ambiente pouco favorece um desenvolvimento completo de ambos os envolvidos. A aparência séria e desanimada da professora causa certo desconforto nos alunos e estes respondem de maneira semelhante, são mais fechados, participam pouco, vale lembrar o clima agressivo constatado na turma (alguns alunos são muito ríspidos e não respeitam os demais).

Ademais, as professoras Ma. e Cla. não interagiram com os alunos, houve apenas o contato indispensável ao andamento das aulas. Elas também não mediarão a aprendizagem em algumas ocasiões. Em consequência, as aulas foram mais mecanicistas e inexoráveis.

Assim, esse ambiente impede uma aprendizagem plena, principalmente no que tange à afetividade, visto que este aspecto é pouco verificado entre professoras e alunos e, nesta turma, prima-se pelo aspecto cognitivo.

Também comprovei, conforme Freire (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000) que o material utilizado com a EJA deve ser apropriado ao público alvo. No entanto, as professoras Ma. e Cla. não demonstraram essa preocupação, porque utilizaram textos mais adequados às crianças, além de não propiciar um raciocínio crítico e contextualizado com a realidade dos jovens, adultos e idosos. Na aula de matemática também houve essa inadequação, pois o ensino foi baseado na “decoreba”.

Apesar desses pontos negativos, identifiquei fatores positivos que promovem um maior desenvolvimento do ser humano. Em algumas ocasiões a cooperação e a solidariedade se salientaram na turma, por exemplo: havia uma aluna que auxiliava alguns colegas que apresentavam dificuldade para realizar a tarefa, então eles discutiam tentando solucionar a questão e dessa forma todos se ajudavam e, em outra situação os alunos prepararam um lanche coletivo. Isso é bastante importante para a promoção de um ambiente saudável e afetivo, especialmente para amenizar o clima desagradável identificado na turma.

5.4.5 - CONTEXTO ESCOLAR E INDICADORES DA AFETIVIDADE

Em todas as salas verifiquei aspectos desestimulantes e, conseqüentemente, que prejudicam uma aprendizagem afetiva. Entretanto, nas turmas da 1ª e 2ª fases a afetividade foi mais ressaltada, reflexo das atitudes das professoras Ed., Cl.. Em contrapartida, na 3ª e 4ª fases as aulas foram mais mecanicistas e as professoras mais ríspidas no trato com os alunos.

Nos murais das salas não havia gravuras, imagens, trabalhos, enfim, algo que estimulasse os alunos. A sujeira das carteiras dos alunos estava notável. E, isso precisa ser repensado, visto que o ambiente escolar e seus componentes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e, dependendo da situação, não proporcionam a ludicidade, pelo contrário, tornam o local mais áspero. Isso ficou evidente na escola, nos primeiros dias da observação.

Ademais, depois da “semana para vida” os trabalhos dos alunos foram expostos nos murais da escola: fotos, gravuras, cartazes. Isso deixou o ambiente escolar mais agradável e amigável. Houve, assim, a valorização dos alunos pelos coordenadores e professores da escola.

No processo de ensino-aprendizagem, deve-se levar em consideração a ludicidade, visto que não justifica a ideia que muitos profissionais têm acerca da EJA, que por serem alunos adultos e/ou idosos, não se precisa então trabalhar com a criatividade. É justamente ao contrário, por serem jovens e adultos e terem contextos diversos e vivências outras se deve sim repensar a questão da ludicidade presente nas salas de aula a fim de motivar e valorizar este aluno.

Ficou nítida a insatisfação de algumas professoras em responder os questionários solicitados, estas se incomodaram e, uma comentou que “não adianta responder essas coisas, pois nada muda”, a outra não quis responder a última questão alegando que como estava aposentando não precisava e era necessário apenas para quem está no início da carreira. Vale destacar que essas professoras foram as menos afetivas em sala de aula e as mais citadas pelos alunos como desqualificadas.

Apesar disso, os coordenadores manifestaram uma preocupação com os alunos. Isso ficou claro por meio dos recados anotados no mural da sala dos professores. Neste havia aviso de ausências de alunos e a solicitação da compreensão dos professores. Também, em um dia de greve dos rodoviários, os coordenadores liberaram os alunos mais cedo tendo em vista a necessidade destes irem embora com segurança.

Assim, constata-se a dimensão afetiva nas atitudes dos coordenadores, pois eles evidenciaram a preocupação e compreensão da realidade dos alunos, bem como incentivaram o mesmo dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral identificar a importância da afetividade para as práticas pedagógicas, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Desta maneira, um dos objetivos específicos, no âmbito teórico, era analisar as ideias dos teóricos da psicogenética acerca da necessidade do aspecto afetivo no trabalho pedagógico, por meio desta análise ficou notável que a afetividade é uma fase do desenvolvimento humano que deve ser considerada na prática pedagógica a fim de promover a formação plena dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Outro objetivo buscou identificar à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do ano de 2000, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal de 1988 a relevância da afetividade para uma educação de qualidade. Esta relevância ficou expressa em todos os aparatos legais analisados, visto que nas DCN's é enfatizado que a EJA pode promover a eliminação das discriminações, o exercício do pensamento, o reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual, bem como pode possibilitar a formação de pessoas mais solidárias e esses fatores são indicadores de um trabalho afetivo desenvolvido na prática escolar, pois, de acordo com os autores utilizados para fundamentar esta pesquisa, ficou evidenciado que: o respeito, a promoção do diálogo, a compreensão do outro e a solidariedade mútua são fatores que indicam um trato afetivo no contexto educacional.

Na Constituição Federal, em seu artigo 205, quando coloca como princípio que toda educação deve visar pelo “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, podemos inferir a preocupação com o aspecto afetivo do ser humano, visto que este só pode ser desenvolvido plenamente quando a educação atende a pessoa de forma holística, ou seja, quando se inclui os aspectos cognitivos e afetivos no trabalho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 nos artigos 37 e 38 que tratam da EJA demonstram o cuidado com a parcela da sociedade que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade aos estudos, sendo comumente marcada por sujeitos trabalhadores. Aqui há o cuidado em atender as classes desfavorecidas economicamente da sociedade. Assim, fica perceptível a dimensão afetiva presente na LDB visto que os artigos mencionados dão à EJA uma dignidade própria, ou seja, percebem os sujeitos da

educação (Jovens, Adultos e Idosos) como também dignos de uma educação de qualidade e para isso se concretizar a dimensão cognitiva, histórica, social, econômica, bem como a afetiva deve ser considerada.

Um outro objetivo deste trabalho centra-se na busca por pontuar alguns aspectos teóricos que tratam da afetividade nas ideias de Paulo Freire. A partir do livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” ficou notável os aspectos afetivos presentes nas ideias de Freire, em especial nos tópicos que ele coloca como fundamental à uma prática educativa, ou seja, ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige pesquisa, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige criticidade, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Nestes pontos foram elucidados a dimensão afetiva nas ideias de Freire, porque para se concretizar essas exigências do ensino é premente que o trabalho pedagógico se firme na afetividade para alcançar de forma efetiva esses objetivos da educação.

Como objetivos específicos buscamos também analisar a importância do “Cuidado” segundo Leonardo Boff ao processo educativo, bem como ilustrar a contribuição de Edgar Morin no que tange à Educação do Futuro, baseando-se nos aspectos afetivos. A utilização destes autores para a execução desta pesquisa foi valiosa para a percepção de indicadores da afetividade presentes nos livros “Saber Cuidar - Ética do Humano - Compaixão pela Terra” e “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

Estas obras evidenciaram a necessidade do afeto à prática pedagógica por meio das ressonâncias do “Cuidado”: o amor como fenômeno biológico, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão; das concretizações do cuidado: Cuidado com nosso único planeta; Cuidado com o próprio nicho ecológico; Cuidado com a sociedade sustentável; Cuidado com o outro, *animus e anima*; Cuidado com os pobres, oprimidos e excluídos; Cuidado com nosso corpo na saúde e na doença; Cuidado com a cura integral do ser humano; Cuidado com a nossa alma, os anjos e os demônios interiores; Cuidado com o nosso espírito, os grandes sonhos e Deus; Cuidado com a grande travessia, a morte.

Por meio destes aspectos expressos por Boff como fundamentais ao ser humano, encontramos a dimensão afetiva, visto que ao afeto está intrínseco o cuidado, pois não é possível ser afetivo sem cuidar do outro. Isso ficou nítido

também nas observações das turmas da EJA, pois o cuidado demonstrado pelos professores e coordenadores através da preocupação com a formação de qualidade, do respeito e comprometimento com os alunos, entre outras, ilustram a contribuição da dimensão afetiva à prática pedagógica.

Os saberes necessários à educação do futuro citados por Morin como: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e, finalmente, a ética do gênero humano, elucidam a urgência por mudanças de perspectiva em atitudes ainda baseadas na hierarquização nas relações professor-aluno. Porque para a educação do futuro abranger o nível de pelo menos o aceitável de qualidade, faz-se necessário que a prática educativa prime pelos saberes citados por Morin, pois estes remetem à dimensão afetiva, enfatizados pelos sujeitos desta pesquisa como fundamentais a uma educação de qualidade.

No que tange aos objetivos específicos no âmbito prático, buscamos com esta pesquisa justamente revelar a importância da afetividade na relação professor-aluno em turmas da educação de jovens, adultos e idosos de uma escola pública do Distrito-Federal, tendo em vista que é por meio da relação professor-aluno, por exemplo, que se identificam os indicadores do trato afetivo presente no contexto escolar.

Por meio do estudo ficaram evidenciados alguns indicadores da afetividade presentes no âmbito escolar como essenciais à educação de qualidade, são eles: o respeito, o compromisso, a paciência, o incentivo, a valorização, a compreensão, o cuidado, a preocupação. Vale citar que estes foram alguns dos indicadores relatados pelos alunos inquiridos.

Ficou notável que para as professoras, assim como para os coordenadores os indicadores de qualidade na profissão se ilustram essencialmente pelos mesmos citados pelos alunos e estes indicadores se referem ao aspecto afetivo na relação professor-aluno, como, por exemplo: o professor ideal é aquele comprometido, responsável, que valoriza o educando, que busca formação continuada e que ama a profissão.

Evidenciaram-se, também, por meio desta pesquisa, as características de professor qualificado versus professor desqualificado e, estas características estão baseadas no trato afetivo empregado ou não pelo docente à sua prática educativa.

Diante disso, corrobora-se a importância da afetividade à prática pedagógica, e, como os sujeitos da pesquisa foram os Educandos Jovens, Adultos, e Idosos, as

professoras, e os coordenadores da EJA, para este público foi mais evidente a constatação.

Finalmente, a educação voltada para a EJA precisa compreender que as questões de aprendizagem vão muito além dos muros da escola, faz-se necessário a compreensão da realidade social, econômica, cultural dos educandos para que a educação atinja a formação de sujeitos críticos e autônomos. E, é urgente que a escola perceba as vivências e conhecimentos do aluno de EJA. Pois para aprender qualquer conteúdo escolar, o aluno da EJA precisa atribuir um sentido e construir significados para tal conteúdo. E, estes são construídos com mais facilidade por meio do desenvolvimento da dimensão afetiva. A minha vida escolar e acadêmica é exemplar dessa comprovação, visto que a dimensão afetiva teve grande influência em minha vida.

PARTE III
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

REFLEXÕES SOBRE O FUTURO

As vivências com a educação na academia e na prática de sala de aula me proporcionaram abrir os horizontes no que se refere a vários aspectos da realidade humana.

A Universidade de Brasília me possibilitou abrir “asas” a uma perspectiva antes nem imaginada. O fato de concluir o ensino superior na minha condição socioeconômica já é motivo de imensa alegria e ainda mais quando se trata de uma instituição de alta qualidade como é a UnB.

Ademais, acredito que é através de uma educação (familiar e escolar) baseada na função afetiva que é possível construir uma sociedade mais justa, solidária, humana e baseada na amorosidade.

A minha pretensão se fixa na aspiração de formar sujeitos mais humanos que prezem pela dignidade humana a todo custo, que valorizem a alteridade e, acima de tudo, sejam amorosos em todos os sentidos tendo em vista ser esta a única maneira de transformação efetiva de uma sociedade mundial baseada no individualismo e egoísmo em uma outra fundada no respeito mútuo, na solidariedade, na compreensão, enfim, no trato amoroso aos demais seres humanos e ao planeta.

Para tentar alcançar este objetivo, pretendo continuar estudando através de especializações, mestrados e doutorado, em especial na área da Pedagogia e da Psicologia. E, também, trabalhar em escolas públicas, especialmente com a Educação de Jovens e Adultos, e em órgãos públicos a fim de acessar modificações na educação em nível nacional e quem sabe até internacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T2004446634094.doc> Acesso em: 13 de abril de 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, V. 20; 2005. Disponível em: <http://moodle.atenacursos.com.br/file.php/1/Biblioteca/Afetividade_e_processo_ensino-aprendizagem.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2011.

AMARAL, Júlio Rocha do; OLIVEIRA, Jorge Martins de. Sistema Límbico: O Centro das Emoções. **Revista Eletrônica Cérebro e Mente: mente e comportamento.** Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n05/mente/limbic.htm>> Acesso em 11 de abril de 2011.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na Educação.** Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acesso em: 14 de março de 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERCHT, Magda. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas.** Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro, 2001 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1329>> Acesso em: 25 de abril de 2011.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Sobre Educação: Diálogos. In: SOUZA, Ana Inês (org). **Paulo Freire: vida de obra.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemática**; V. 4; julho a dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/redis/article/view/1219>> Acesso em: 14 de março de 2011.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Revista Inclusão Social**, Brasília, V. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar., 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/6/12>> Acesso em: 09 de maio de 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão da terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** PARECER CNE/CEB 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2011.

_____. Lei 9.394 - LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Educação e Afetividade em Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia. **Revista Eletrônica Pensamento Biocêntrico**, 6ª ed. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art03.php> Acesso em: 12 de abril de 2011.

DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar.** Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0117&area=d6> Acesso em: 14 de março de 2011.

FARIA, Ana Cristina de; CUNHA, Ivan da; FELIPE, Yone Xavier. **Manual Prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Editora Universidade São Judas Tadeu, 2010.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Revista Educar**; V. 36; Curitiba; UFPR; 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/17577>> Acesso em: 14 de março de 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 24ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2001

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: pequena biografia.** Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000031/Vida_Biografias_Pequena_Biografia_v1.pdf> Acesso em: 16 de abril de 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil.** 16ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008. p. 49-51; 100-107.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2011.

LEPRE, Rita Melissa. Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, V.11, n.3, p.309-318, set./dez. 2008 Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/007_rita-309-318.pdf> Acesso em: 11 de abril de 2011.

MACLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. In: Educação, sociedade e culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Ed. Afrontamento: Porto, nº 10, 1998.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOURA, Lucilene Tolentino. **A relação da afetividade com a inteligência**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=747>> Acesso em: 12 de abril de 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000 Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/files/documentos/setesaberesmorin.pdf.pdf>> Acesso em: 10 de maio de 2011.

MORO, Maria Lucia Faria A Epistemologia Genética e a Educação: algumas implicações. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez 1990 Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/745/667>> Acesso em: 28 de abril de 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1986.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.121p.

SOUZA, Rose Keila Melo de; COSTA, Keyla Soares da. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=299:o-aspecto-socio-afetivo-no-processo-ensino-aprendizagem-na-visao-de-piaget-vygotsky-e-wallon&catid=4:educacao&Itemid=15> Acesso em: 14 de março de 2011.

TERRA, Márcia Regina. **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 13 de abril de 2011.

TIELLET, Claudio Afonso Baron. **Afetividade**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/tielletcab/objetoap/afetofim.html>> Acesso em: 25 de abril de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

- 1) Turma responsável:
- 2) Formação:
- 3) Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos?
- 4) Tem formação específica para atuar na EJA?
- 5) Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.
- 6) Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?
- 7) Como faz o planejamento das aulas?
- 8) Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?
- 9) Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?
- 10) Como você caracteriza os seus alunos (as)?
- 11) Sugestões para a melhoria da profissão.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES

Questionário aos coordenadores pedagógicos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Cargo ocupado:

2)Formação:

3)Quanto tempo atua como coordenador (a)?

4)Sugestões para a melhoria da formação dos professores.

5)Sugestões para a melhoria do currículo.

6)Qual gestão é adotada na escola?

7)Qual é o perfil do professor (a) qualificado? Por quê?

8)Qual é o perfil do professor (a) desqualificado? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome:

2)Idade:

3)1º Segmento/fase?

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

10)Como é feita a avaliação?

11)Qual professor (a) melhor avalia?

12)Qual professor (a) pior avalia?

ANEXOS A, B, C, D

**OBSERVAÇÕES NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS – 1º SEGMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
DISTRITO FEDERAL**

ANEXO A – OBSERVAÇÃO 1ª FASE

1º DIA - 02/05/2011 - 1º FASE

Hoje foi o primeiro dia de observação das turmas de EJA de uma escola de samambaia. A professora de hoje ministra aulas de português – alfabetização.

Antes de iniciar as observações eu havia conversado com as professoras das turmas, nesta turma específica a professora Ed. explicou-me antecipadamente que hoje haveria prova oral para os educandos.

Quando cheguei à turma a professora recebeu-me muito bem, a coordenadora da 1ª à 4ª série me apresentou aos estudantes e fui acolhida muito bem.

Como o objetivo desta observação é focar no aspecto da afetividade entre professor-aluno e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, procurei centrar minha perspectiva nessa questão.

Inicialmente já verifiquei que a turma e a professora são bem animadas e entrosadas. A professora é bastante carinhosa no trato com os educandos e também com os demais profissionais da escola.

No primeiro momento os estudantes receberam o lanche da escola, pois a rotina da escola é servir o lanche nas salas de aula logo no começo da aula. Alguns estudantes levaram lanche também para dividir com todos os colegas. Evidenciou-se solidariedade e entrosamento entre os estudantes e a professora.

Antes de começar as avaliações, a docente solicitou aos estudantes que treinassem a leitura, pois a avaliação consistia numa leitura oral de cerca de um parágrafo de um texto, é preciso citar que a professora entregou aos estudantes os textos para que estudassem em casa, porém alguns não fizeram isso e apresentaram certa dificuldade na avaliação.

Os educandos são na maioria senhores e senhoras, e alguns são mais jovens.

No intuito de organizar as observações citarei aspectos referentes à professora, aos estudantes e depois a relação entre eles.

A professora é bastante sorridente, comunicativa, é calma, equilibrada, simpática, animada, valoriza o educando, escuta e acolhe sua opinião. Ela estabelece um contato físico (abraça, pega no rosto, no ombro) bastante afetuoso com os estudantes. Oportuniza um ambiente livre, sem pressão.

De maneira geral, os educandos são muito esforçados, alguns já expressam a leitura de mundo que já adquiriram. Há alguns estudantes bem tímidos e vergonhosos durante a prova oral. Tem um estudante bastante participativo, tem uma fala engajada com a sociedade e uma leitura da realidade em que vive. Eles mantêm uma relação muito afetuosa com os demais colegas e a professora, inclusive comigo (uma educanda no final da atividade veio se despedir de mim, abraçou-me e disse que rezaria por mim). Dentre todos, apenas um demonstrou mais dificuldade com a atividade proposta.

Alguns educandos participam e a professora acolhe as sugestões para o trabalho de campo que acontecerá no próximo sábado.

Durante a prova, a professora passou em cada carteira para ouvir a leitura de um texto e auxiliar o estudante. Depois avaliou elogiando o educando e com uma salva de palmas. No momento da avaliação a professora interferia dizendo a importância do assunto tratado no texto. Vale destacar que o tema da prova é a preservação dos recursos do meio ambiente, porque na próxima semana acontecerá um projeto na escola sobre o “Meio Ambiente”.

A professora procurou acalmar o educando que se mostrou mais nervoso. Disse para ele ficar tranquilo, fez a mediação da leitura. Verifiquei que ela valoriza e elogia bastante o trabalho do estudante.

A avaliação acontece de maneira bem livre, faz-se a leitura de acordo com a vontade do educando e não há uma imposição do momento a ser avaliado.

É importante ressaltar uma fala de uma estudante que comentou para todos que há diferença da professora desta aula para a professora da aula de amanhã (matemática). Disse que a outra é muito séria. Verifica-se assim como os estudantes se sentem perante o comportamento do professor (a).

Enquanto um colega realiza a avaliação os demais escutam ou ficam conversando.

Durante a avaliação a professora faz a mediação expondo no quadro algumas sílabas para relembrar a pronúncia de algumas palavras.

Num momento, enquanto a professora estava avaliando um estudante, uma estudante começou a auxiliar outro colega que apresentava mais dificuldades, esse foi o último que fez a prova.

Um aspecto chamou muito minha atenção, verifiquei que há uma relação bastante afetuosa entre os educandos e essa professora. No término da atividade os

educandos foram embora, mas antes se despediram de todos os colegas e da docente mandando beijos e abraços.

2º DIA - 03/05/2011 – 1ª FASE

Hoje a aula é de matemática e a professora é chamada Du.

Inicialmente a professora solicitou que a turma fosse para a sala de vídeo, porque hoje eles iriam assistir a um filme. O filme é “Avatar”, pois o intuito é trabalhar a questão do meio ambiente, visto que na semana que vem será realizado um projeto sobre isso.

A sala de vídeo é mais colorida e existem alguns jogos nos armários. Há uma frase escrita “Educação Integral”, há gravuras no mural.

Logo que a turma chegou à sala a professora explicou qual seria a atividade do dia.

Vale ressaltar que antes de entrarmos na sala, a professora disse para mim que os educandos têm certa resistência para esse tipo de atividade e, segundo a professora, preferem “continhas”.

Antes de começar o filme, chegou o lanche. A professora só colocou o filme depois do lanche. Percebi que os educandos lancharam animadamente e conversando.

Depois a professora me apresentou aos estudantes, mas a maioria já me conhecia, pois estive na mesma sala no dia anterior, e alguns vieram falar comigo.

Uma senhora não gostou da atividade, mas a maioria dos colegas gostou e disse que o filme era bom. Nesse momento eles ficaram bem comunicativos.

Apesar de já iniciada a exposição, muitos alunos ainda conversavam.

Depois a professora saiu para providenciar pipoca e refrigerante para a turma.

No decorrer do filme alguns estudantes ficaram muito dispersos, conversando, depois começaram a se concentrar.

Alguns educandos (poucos) são tímidos, mais reservados.

Durante o filme os alunos comentavam entre eles dizendo que não iam nem dormir devido às imagens dos personagens.

Em um momento (quando o idioma falado não tinha dublagem) um senhor questionou dizendo que deveria ser dublado (é bom lembrar que eles leem muito pouco). A professora deveria ter escolhido outro filme ou então ter ficado na sala para explicar possíveis dúvidas.

No decorrer do filme uns educandos se dispersavam conversando ou dormindo, mas na maior parte da exposição eles prestaram atenção.

Depois de um tempo a professora Ed. apareceu na turma para falar com os alunos, perguntou se estavam gostando; um aluno convidou a professora para sentar, depois ela decidiu sentar, pois estava gostando do filme.

Alguns estudantes se mostravam cansados.

Às 21h00min a professora Du. chegou com as pipocas para a turma e começou a distribuir com o refrigerante.

De forma geral os estudantes ficaram bem animados com o filme. Mas ao final os educandos já estavam inquietos e cansados, pois o filme é bem demorado. Apesar disso, os educandos foram embora contentes.

Hoje não houve muita possibilidade de observar a relação professor-aluno, no entanto já deu para ter uma ideia.

3º DIA – 04/05/2011 – 1ª FASE.

A aula de hoje é de matemática com a professora Du. Ela começou com um debate sobre o filme Avatar (que foi assistido na aula de ontem) e sua relação com a preservação do meio ambiente. Nesse momento foi oportunizada a fala aos educandos, eles podiam dizer o que pensaram do filme e como associaram o que viram aos cuidados com a natureza.

A professora explicou como seria a pesquisa de campo a ser realizada no sábado.

Depois chegou o lanche para os alunos e eles lancharam, conversaram de forma bem descontraída.

A professora dialoga com os alunos, mas ela não é muito brincalhona quanto a professora de português (Ed.).

A tarefa de hoje será solucionar problemas de multiplicação. A Du. passou em cada carteira para entregar a tarefa para os educandos.

Em seguida, a professora da 2ª fase (Cl.) foi à sala explicar como seria o trabalho de campo, pois as turmas da 1ª e 2ª fase farão a pesquisa juntas.

Uma estudante ficou responsável por anotar o nome dos colegas que realizarão a pesquisa. Um pouco depois a Cl. retornou à sala alertando os educandos da necessidade e importância da execução desse trabalho, porque poucos se disponibilizaram.

Depois a professora Du. voltou a explicar os problemas de multiplicação.

Essas atividades não possibilitam um raciocínio maior dos alunos, apenas uma cópia e decoreba de tabuada. Isso pode ser uma causa da dificuldade que os estudantes demonstram em matemática.

Enquanto os alunos tiravam as dúvidas sobre a atividade a professora permanecia sentada explicando. Foram os estudantes que se levantaram para tentar esclarecer possíveis dúvidas com a professora e ela continuou sentada por um bom tempo. Além disso, existe certo distanciamento entre a professora e os educandos. Ela é mais “fechada” e os alunos aparentam ter mais dificuldade com a disciplina.

Depois a professora levantou-se para resolver as questões no quadro e solicitou respostas mecânicas. Apesar disso, os estudantes demonstraram ter compreendido melhor depois da explicação, isso mostra a necessidade da mediação no processo de ensino-aprendizagem, conforme afirma Vygotsky. Depois a professora passa nas carteiras dos alunos para auxiliá-los.

Em seguida, volta a corrigir as questões no quadro e lembra a relevância de verificar as centenas, dezenas e unidades na hora de montar o problema.

Os problemas foram voltados para crianças e não senhores como é o público alvo.

Um grave problema aconteceu, a professora disse para toda a turma que um aluno (C.) tem dificuldade de copiar do quadro para o caderno. Então, ela parou a explicação que fazia para a turma e ficou ao lado da carteira do estudante auxiliando-o, mas de maneira “fria”. Essa atitude não é indicada em nenhuma hipótese, pois deprecia, intimida e desvaloriza o educando (depois do intervalo o aluno foi embora).

A professora tem um tom mais sério e fechado no trato com os estudantes.

Ao término da primeira lista de exercícios foi entregue outra. Depois teve o intervalo. Na volta do intervalo, alguns alunos haviam ido embora.

Como antes, a professora voltou a corrigir as questões no quadro. Em seguida, sentou-se e começou a preparar outra atividade. Depois pediu a um estudante que entregasse as folhas para o ditado. Enquanto isso, uma educanda foi à mesa da professora pedir ajuda nas questões, a professora ajudou, porém manteve-se séria e de forma altiva.

A professora permaneceu sentada e explicou como seria o ditado, neste deveria conter o resultado por extenso de multiplicações. Assim que ela começou a ditar um aluno brincou: “Ai meu Deus! Por que eu nasci”? Durante a atividade os educandos olhavam a resposta dos colegas, no entanto a tarefa era para ser feita individualmente.

Eles demonstraram certa relutância nesse exercício e a necessidade de maior auxílio do mediador (a).

Novamente a professora Cl. retornou à turma para entregar uns materiais da professora Du. e soube que mais alunos se disponibilizaram para participar do trabalho de campo, então ela elogiou-os dizendo que seria bom para os próprios alunos e ainda brincou dizendo que sairiam na foto e fez pose para os alunos.

Após isso, a professora Du. continuou com o ditado sentada na cadeira e corrigindo os cadernos dos estudantes.

No final da tarefa um educando passou recolhendo os trabalhos e deixou-os na mesa da professora. Alguns alunos foram à mesa da professora e ela ficou um pouco nervosa então solicitou que eles sentassem.

Depois, entregou os ditados a outros estudantes de modo que um corrigisse o trabalho do outro colega. Ao término, pediu que o (a) aluno (a) parabenizasse quem acertasse.

ANEXO B – OBSERVAÇÃO 2ª FASE

1º DIA – 05/05/2011 – 2ª FASE

Hoje a aula é de português, mas a professora Cl. dessa turma não foi hoje (ela avisou-me ontem) então essa turma teve aula junto com a 1ª fase (professora Ed.).

Quando cheguei fui à turma, como alguns alunos já me conheciam (do 1º estágio que fiz na turma), eles vieram me cumprimentar e abraçar (foi muito gratificante). Avisei-os então da ausência da professora deles e que deveriam ir para a turma da 1ª fase. Logo, a observação de hoje foi com as duas turmas juntas.

Chegou o lanche e a agitação começou, pois a sala estava lotada. Os alunos conversavam entrosadamente.

Ao meu lado estava uma aluna da 2ª fase - já a conhecia do semestre passado - então ela conversou bastante comigo porque tivemos uma relação bastante afetuosa no ano passado.

A professora Ed. deixou os alunos lancharem tranquilamente. Após o lanche, a professora começou a explicar o que fariam na pesquisa de campo e a organizar as atividades a serem feitas na próxima semana.

Devido à quantidade de alunos, havia maior conversa na sala e a professora teve mais dificuldade para manter a organização.

A proposta de hoje foi expor alguns vídeos sobre a preservação do meio ambiente. Quando o primeiro vídeo acabou, a professora Ed. começou a explicar o sentido do mesmo e a necessidade do cuidado com a água, explicou mais sobre a necessidade da conscientização e preservação do meio ambiente.

Alguns alunos debatiam sobre o cuidado com a água, alguns disseram que “gastam mesmo” sem o menor cuidado, porque ao final do mês a conta vem o mesmo valor (caro).

Durante a exposição dos vídeos alguns alunos conversavam, outros diziam que era mentira o que era exposto, poucos prestavam atenção.

Foi exposto outro vídeo sobre a mudança de hábitos no que tange ao uso de sacolas plásticas, outro teve cenas fortes e os alunos ficaram atentos. Novamente a professora Ed. comentou sobre a importância da participação de cada um no cuidado com a natureza e com o meio em que vive.

Ao término de todos os vídeos, houve um debate, um aluno comentou que o grande problema é político, a professora concordou e acrescentou que a conscientização deve ser feita com amor.

Em seguida, foi proposto a junção dos alunos para elaboração de cartazes sobre o tema. Quando os grupos estavam formados, a professora passou em cada um para explicar a tarefa. Alguns alunos estavam dispersos, não se atentavam à explicação (um motivo pode ser a quantidade de alunos na sala).

Depois a Ed. voltou aos grupos para auxiliá-los, tirar dúvidas. E mostrou-se bem atenciosa em sua explicação.

A aula de hoje terminou mais cedo devido a uma reunião com todos os professores e a coordenação.

2º DIA – 06/05/2011 – 2ª FASE

A professora da turma veio hoje, novamente o conteúdo será de português, mas com a Cl.. Quando cheguei à sala, a professora não estava. Como é a rotina da escola, alguns alunos foram buscar o lanche.

Enquanto esperávamos a professora, um aluno da 3ª fase passou na sala para cumprimentar os colegas. A professora Ed., da 1ª fase, também passou para agradecer os alunos pelo trabalho feito ontem com os cartazes.

Enquanto lanchavam, os alunos conversavam, cumprimentavam-se carinhosamente.

Quando a professora chegou, um aluno disse que estava chateado por ela não ter ido ontem. Ela explicou o motivo, mas ainda todos os alunos queriam a presença dela.

A proposta de hoje foi a produção de uma redação sobre o tema meio ambiente, baseada nos vídeos e debates que tiveram ontem com a professora Ed..

Houve uma discussão na turma sobre o lixo e a falta de cuidado com ele. A professora passou um texto sobre o assunto para elucidar e auxiliar a produção. Enquanto isso ela saiu da sala.

Quando a Cl. voltou, explicou o motivo da ausência. Depois leu o texto aos alunos e passou pelas carteiras. Explicou e ouviu os alunos que falavam. Em seguida, deixou um tempo para a preparação da redação.

Os alunos alegavam que não sabiam fazer, a professora disse para lembrarem o que viram ontem nos vídeos e em jornais televisivos. Então, um aluno disse que tinha entendido tudo, mas não sabia escrever.

Assim, a Cl. propôs iniciar com uma redação coletiva e eles concordaram. Ela sugeriu o título, depois pediu ideias, sugestões para o texto. Os alunos demonstraram certa dificuldade. Então a professora começou o texto para auxiliar e orientar as ideias dos alunos. Estes, por sua vez, expressavam suas ideias e opiniões, debatiam sobre o cuidado com a natureza. Quase todos davam opinião e a professora permitiu o direito à palavra.

Terminada a redação coletiva, os alunos deveriam fazer a individual para expor na “semana para a vida” (projeto realizado em todas as escolas do DF), porém a maioria ainda disse que não conseguia fazer e por isso não faria, houve um aluno que incentivou a turma à execução da tarefa, no entanto poucos tentaram.

Houve o intervalo, ao término deste a professora solicitou aos alunos a ida à biblioteca a fim de produzirem cartazes com figuras que esboçassem o tema da preservação ambiental. Assim, todos foram e se organizaram em grupos. A Cl. passou nos grupos para explicar e entregar as revistas.

Mesmo com a mudança da atividade e de ambiente, houve ainda reclamação dos alunos, então a professora perguntou o porquê de tanta insatisfação (talvez por ser sexta-feira e o modo de a professora pedir a atividade foi impositiva: “Eu quero figuras, eu quero a criatividade de vocês”, além disso, ela pediu bastante silêncio para preservar a característica do ambiente).

A Cl. deixou-os fazendo, procurando nas revistas e depois passou nos grupos orientando-os.

Ao término da aula, alguns grupos haviam concluído a tarefa, os demais terminariam depois.

3º DIA – 09/05/2011 – 2ª FASE

Hoje iniciará o projeto “Semana da Educação para a vida”, criado pela lei 11.988/2009 para as escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o país, então as atividades serão diferenciadas no decorrer de toda a semana, haverá oficinas, palestras, teatro entre outras atividades.

Na sala estão as professoras Cl., Ed. e Du, pois as turmas da 1ª e 2ª fases estarão juntas.

Inicialmente, a professora Cl. comentou com os alunos sobre o trabalho de campo realizado no último sábado (07/05), passou as fotos do encontro e todos ficaram muito empolgados e animados.

Enquanto os alunos lanchavam, conversavam entrosadamente e as professoras também.

A Cl. agradeceu a presença dos alunos na pesquisa de campo e “distribuiu” beijos. Depois, solicitou a conclusão dos cartazes iniciados na sexta-feira passada.

A professora Ed. começou um debate, pediu a opinião dos alunos a respeito da pesquisa de campo, o que eles pensaram, como se sentiram ao verificarem tanto lixo nas ruas, o que falarão ao administrador de samambaia quando ele vier à escola. Depois que cada aluno expos a opinião, a professora pediu aos demais uma salva de palmas para agradecer a colaboração do colega.

A professora Ed. fala sempre com muita mansidão, tranquilidade e respeito com os alunos.

Em seguida, ela solicitou que todos pensassem em perguntas, sobre o cuidado com o meio ambiente que gostariam de questionar o administrador de Samambaia. Além de questionar, os alunos poderão dar sugestões também. Assim, isso foi debatido e anotado no quadro as questões no decorrer da aula.

Enquanto isso, as professoras Cl. e Du. preparavam o mural com os cartazes feitos pelos alunos.

Às 21h00 todas as turmas foram assistir uma apresentação teatral de abertura da semana no pátio da escola.

O grupo de teatro é do SLU. O objetivo foi informar e conscientizar sobre a necessidade da reciclagem, da coleta seletiva, etc.

O trabalho foi muito bom, pois, de maneira lúdica, propunha uma tomada de consciência sobre o cuidado com o meio ambiente.

ANEXO C – OBSERVAÇÃO 3ª FASE

1º DIA – 10/05/2011 – 3ª FASE

Hoje estão duas turmas juntas (3ª e 4ª fases) devido ao projeto “semana para a vida”. A professora da 3ª fase é a Cle., inicialmente ela deixou um tempo livre para o lanche.

Ela disse para mim que não tinha planejado a aula por causa do projeto (mas o projeto não é planejado??).

Enquanto os alunos lanchavam e conversavam cordialmente, os professores (havia outros professores na turma Cla. e Is ajudando) preparavam o computador para apresentar as fotos que foram tiradas na pesquisa de campo feita no último sábado. Esta foi realizada num parque em Samambaia (Parque Ecológico Gatumé) que é pouco conhecido. Lá pesquisaram sobre a flora da localidade.

Alguns alunos eu já conhecia, pois eram os alunos aprovados da 2ª fase do ano passado (turma que fiz o estágio supervisionado), estes me cumprimentaram afetuosamente.

Após o lanche, a professora Cle. iniciou a apresentação das fotos e explicou aos alunos (especialmente aos que haviam faltado à pesquisa).

Algo me deixou chocada, uma aluna insultou um colega em sala, este disse que a professora estava em sala, e aquela disse que não tinha medo da professora. Além desse primeiro momento, houve outros em que a mesma aluna insultou outra colega (chamou o marido dela de cavalo). Fiquei impressionada com a agressividade da aluna, ainda mais porque se trata de senhoras e senhores, não são mais crianças (para elas esse comportamento é mais comum).

A professora aparentemente nem notou o ocorrido e continuou mostrando as fotos, nesse momento passou as mais engraçadas e com isso os alunos se divertiram e riram bastante.

A professora trabalhou respeitosamente com o aluno, valorizando seu conhecimento e a produção coletiva da aprendizagem.

Depois da apresentação, a turma ficou um tempo apenas conversando. Em seguida a Cle. começou propondo aos alunos definições de problemas identificados no

parque e a escolha de duas pessoas que exporão estes problemas ao administrador de Samambaia em sua visita à escola.

Enquanto acontecia o debate com a turma, uma aluna (a mais agressiva desse dia) ficou folheando uma revista, então a Cle. chamou sua atenção.

Como a turma estava muito barulhenta e os alunos estavam muito agitados, a professora solicitou que quem não estivesse interessado se ausentasse da sala ou pelo menos ficasse em silêncio para não atrapalhar o restante da turma.

“A aluna agressiva” instigava os demais ao seu redor (parecia adolescente).

Após o debate, decidiram quem faria as perguntas e quais seriam.

Houve o intervalo, depois deste a Cle. avisou que quem não foi à pesquisa de campo pagaria a impressão das fotos, alguns alunos acharam ruim e reclamaram. A aluna “agressiva” disse que não pagaria, então começou o embate, pois a professora disse para a aluna “se virar”, esta não gostou, e a Cle. aumentou o tom de voz e disse que se ela tivesse ido ao trabalho teria que pagar pela passagem, a aluna disse que não pagaria pois ia de graça. Assim, o clima ficou muito tenso na turma, então a professora disse que quem não tivesse o dinheiro (se não me engano 3,00 reais) deveria se organizar, pois toda a turma deveria participar da atividade.

Em seguida, os professores Cle., Cla e Is organizaram a turma em dois grandes grupos de trabalho, um foi com o Is. para outra sala e um ficou na mesma sala. A proposta foi realizar cartazes sobre o debate de hoje e a pesquisa de campo para apresentar no dia em que o administrador irá à escola.

Além disso, a Cle. escolheu algumas alunas para construir um pequeno texto que também será apresentado ao administrador.

A professora Cla. ficou responsável pelo grupo de alunos que permaneceu na sala, e estes deveriam elaborar frases sobre o que perceberam na pesquisa de campo no que tange às belezas encontradas no parque. O outro grupo faria sobre as coisas ruins que encontraram. E, assim terminou a tarefa do dia.

2º DIA – 16/05/2011 – 3ª FASE

Hoje a aula será apenas com a professora, Cle. e será trabalhado o conteúdo de matemática.

Como é a rotina, uns alunos foram buscar o lanche, quando chegaram todos lancharam conversando amigavelmente, enquanto isso a professora foi buscar alguns materiais recicláveis em uma sala.

A atividade foi trabalhar sobre sistema monetário. Inicialmente, discutiram sobre o assunto.

Depois a professora dividiu a turma em cinco equipes (três equipes comprarão e duas venderão).

Vale ressaltar que hoje é o aniversário de uma aluna e toda a turma organizou um lanche para comemorar, mas a professora não sabia da comemoração, então só concordou com a “festa” se fosse realizada perto do término da aula.

Devido à quantidade pequena de alunos, a Cle. mudou a divisão das equipes, sendo apenas quatro (dois mercados e duas famílias). Os alunos que farão os mercados receberam algumas embalagens para organizarem-se e as equipes das famílias receberam uns papéis orientando como deverão se preparar, a Cle. também passou pelos grupos para auxiliá-los.

Alguns alunos chegaram atrasados e a professora escolheu a equipe que eles entraram (não houve a possibilidade de autonomia).

Em uma ocasião um aluno disse à professora que não conseguia/sabia e a Cle. perguntou “como você não sabe? É para fazer com a equipe!” e, essa equipe não tinha muito afinidade.

Em outro momento uma aluna perguntou se estava certo o que fez e mostrou à professora, mas esta nem olhou e disse “imagino que está!”.

Depois de um tempo as duas “famílias” foram às compras e toda a turma ficou animada com a atividade.

O grupo menos entrosado demorou mais na organização e na “compra”. Isso pode evidenciar que quanto maior o entrosamento da turma maior e mais rápido o processo de ensino-aprendizagem no contexto coletivo.

Uma “família” teve dificuldade na hora de calcular os gastos do mercado, pois colocavam as unidades, dezenas e centenas em lugares inadequados, então a professora auxiliou o grupo fazendo a mediação. No entanto, ela pouco ajudou os alunos, deixou-os na maior parte do tempo sozinhos para resolverem as dificuldades.

Houve o intervalo e os alunos continuaram fazendo a atividade. Depois do intervalo a Cle. deu mais um tempo para concluírem a tarefa.

Em seguida, a professora solicitou que fosse aberto um grande círculo a fim de que fossem expostas as dificuldades encontradas na execução da atividade, esse momento foi muito descontraído e divertido, os alunos sorriram bastante com a realidade vivenciada.

A professora fez a mediação na discussão, mencionou que às vezes os alunos esquecem a própria realidade quando chegam à escola, que é preciso perceber a sabedoria e o conhecimento que cada um trás da sua vivência e contexto.

Os alunos puderam falar a sua palavra.

A Cle. aproveitou a ocasião para debater sobre cidadania, direito de receber o troco e a importância de valorizar os centavos (a moeda nacional). Falou também da necessidade de se respeitar os “locais” das unidades, dezenas e centenas para executar o cálculo corretamente.

Em seguida, a professora abriu o espaço para avaliar com a turma o trabalho da “semana para a vida” (desde a ida ao parque até o dia da visita do administrador). Os alunos comentaram os aspectos positivos e negativos da atividade. Verifiquei outra oportunidade para a fala dos alunos e a mediação da professora.

3º DIA – 17/05/2011 – 3ª FASE

A proposta para a aula de hoje é um conteúdo de português, irão continuar com uma poesia já trabalhada anteriormente (Poesia: Minha terra. Autor: José Nunes). Assim, a professora copiou a tarefa no quadro e os alunos copiaram e lancharam.

A Cle. notou a ausência de uma aluna nas aulas anteriores e perguntou o motivo. Esta aluna disse que estava doente, então a professora mencionou que sentiu sua falta. Ela também percebeu a ausência de outro aluno e questionou o motivo, e uma colega explicou o motivo.

Enquanto faziam, a Cle. passou pelas carteiras para sanar possíveis dúvidas dos alunos. Os alunos também comentavam sobre a tarefa e se auxiliavam.

Depois a professora começou a correção da tarefa. Pediu que a turma lesse a poesia em voz alta e indagou sobre o assunto tratado na mesma e, solicitou a participação da turma na tarefa.

Em seguida, a Cle. passou mais exercícios no quadro e os corrigiu juntamente com a turma.

Terminado o assunto da poesia, passou atividades sobre plural dos substantivos. Neste dia houve um tratamento mais amigável e cordial da professora para com a turma e esta correspondia reciprocamente.

A Cle. passou pelas carteiras dos alunos para auxiliá-los. Alguns conversavam bastante a espera da correção da professora, mas ainda não tinham concluído a tarefa.

Depois do intervalo a Cle. corrigiu a atividade.

A coordenadora veio à turma para parabenizá-los pelo trabalho no projeto “semana para a vida”. E, também convidá-los para participar de outro projeto que acontecerá na vila olímpica, porém apenas três alunos de cada sala poderão participar. Então, eles se disponibilizaram rapidamente.

Após a correção da atividade de português, iniciou outra de matemática. A Cle. relembrou as medidas que já foram estudadas e solicitou exemplos dos alunos, alguns participaram. Ela ensinou outras medidas e passou exercícios no quadro. Os alunos copiaram e fizeram concentradamente a tarefa.

No final da aula falei com a professora e ela me mostrou alguns jogos matemáticos que auxiliam o raciocínio.

ANEXO D – OBSERVAÇÃO 4ª FASE

1º DIA – 18/05/2011 - 4ª FASE

Como nas outras turmas, apresentei-me aos alunos e à professora (Ma.) da turma.

Como é a rotina da escola, inicialmente os alunos lancharam. Enquanto isso, a professora Ma. copiou no quadro a atividade e os alunos copiaram no caderno.

Uma aluna fez um comentário a respeito da escola, ela disse que a “escola só dá bronca, não dá nada”, referindo-se aos livros que poderiam ser oferecidos aos alunos e/ou aos professores.

Enquanto os alunos copiam a tarefa, a professora ficou em sua cadeira e ambos permaneceram quase que em absoluto silêncio.

Esta professora parece não gostar de ser docente pelo seu modo sério e rígido. Em um momento uma aluna começou a fazer barulho com a cadeira e logo a Ma. perguntou qual era o problema, se estava tudo bem.

Outro ponto vale ressaltar, o texto utilizado não foi apropriado para alunos da EJA e sim para crianças.

Depois que a Ma. copiou o texto no quadro, disse aos alunos que precisava resolver um problema e saiu da sala, então alguns alunos percorriam as carteiras dos colegas para sanar as dúvidas sobre a tarefa.

A aluna “agressiva” que me deixou assustada na terceira fase, na verdade, é dessa turma. Ela logo no início da aula já insultou um colega.

A proposta da atividade deixada pela professora era verificar no texto os substantivos, adjetivos e artigos.

Havia uma aluna que auxiliava alguns colegas que apresentavam dificuldades para realizar a tarefa, então eles discutiam tentando solucionar a questão e dessa forma todos se ajudavam.

A professora voltou depois de longo tempo fora da sala, e sentou-se em sua cadeira, assim alguns alunos foram ao seu encontro para sanar as dúvidas e pedir auxílio.

O texto utilizado não proporcionou um raciocínio crítico.

Pouco tempo antes do intervalo, a Ma. leu o texto e começou a correção da tarefa, alguns alunos participaram.

Houve o intervalo. Depois deste, a professora continuou com português, passou outro texto e exercícios no quadro e os alunos copiaram silenciosamente. Quando a professora está em sala os alunos ficam mais calados e sérios.

Novamente, o texto trabalhado não é apropriado à EJA.

Depois da cópia, a Ma. explicou o assunto e perguntou se haviam dúvidas, ainda disse “perguntem logo”; fiquei horrorizada. Como ninguém expôs dúvida, ela elogiou-os dizendo que são inteligentes e que aprendem rápido.

Os alunos já ficaram preocupados com a prova, comentaram que queriam ver na hora da prova.

Depois da explicação a professora passou mais exercícios, nessa última atividade ela estava mais comunicativa com a turma (talvez porque estava perto do término da aula).

Após um tempo, a Ma. corrigiu a atividade, mas alguns alunos ainda tinham dúvidas, então uma colega tentou ajudar, mas a grande preocupação dos alunos foi a avaliação futura.

2º DIA – 20/05/2011 – 4ª FASE

Hoje já é outra professora, é a Cla. e o conteúdo foi de matemática.

Como é a rotina, os alunos lancharam no início da aula e conversaram empolgadamente.

Quando a professora chegou, ficou sentada em sua cadeira. Depois foi ao quadro fazer a correção de uma atividade dada no dia anterior. Começou a explicação e solicitava a participação dos alunos.

O conteúdo era explicado baseado no “decoreba”, em alguns momentos não havia uma exposição clara do motivo de se calcular de determinada maneira.

Depois da correção a professora saiu da sala e os alunos começaram a conversar expondo a preocupação com a avaliação.

Novamente agressividade se evidenciou nessa turma, uns alunos falaram palavrões e insultos em sala e, percebi que isso é frequente nessa sala, fiquei horrorizada! Um aluno ainda comentou: “Oh mulher da boca porca!” referindo-se a

aluna mais agressiva (esta fala muito palavrão em sala, não transparece nenhum respeito pelos colegas e pela professora).

Quando a professora retornou, não passou nenhuma tarefa e os alunos ficaram conversando.

Em seguida, a Cla. fez uma revisão de divisão, porém ela ensinou de forma equivocada alguns conceitos matemáticos (“pede emprestado”). A professora perguntou se havia alguma dúvida e uma aluna disse que “todas”, então ela tentou outro exemplo, mas alguns alunos ainda demonstraram não entender nada.

Depois a professora passou mais exercícios no quadro, os alunos tentaram fazer concentradamente.

Enquanto a Cla. havia saído da sala, os alunos aproveitaram para resolver as questões com os colegas. Quando ela voltou, sentou-se em sua cadeira, então alguns alunos foram à sua mesa tirar as dúvidas.

Vale destacar alguns comentários. Uma aluna disse “papagaio velho não aprende a falar”, outro aluno disse que não sabia fazer e por isso nem tentou, com isso o clima na sala ficou tenso, pois poucos tentaram e alguns já tinham desistido. Um dos alunos perguntou se eu sabia, então fui ajudá-lo.

Houve o intervalo, depois deste, os alunos organizaram um lanche coletivo na sala. A professora esperou os alunos lancharem para prosseguir com as atividades. Nesta ocasião ela não se entrosou com os alunos.

Outra professora (Ed.) entrou na sala de forma bastante afetuosa, distribuindo beijos aos alunos.

Após um tempo, a Cla. encerrou o lanche e começou a correção da tarefa. Perguntou se havia dúvidas, uma aluna apresentou sua dificuldade e outra aluna quis ajudar.

Em seguida, a professora colocou mais atividades no quadro e os alunos copiaram e tentaram fazer sozinhos, pois não houve praticamente nenhuma mediação da professora, esta continuou sentada em sua cadeira. Então, alguns poucos alunos foram à sua mesa pedir ajuda, outros tentaram fazer sozinhos e, outros nem tentaram. Alguns tentaram resolver as questões pedindo a opinião dos colegas.

Através de uns comentários dos alunos, percebi que os filhos são seus “professores” em casa.

No final da aula, os alunos conversaram mais alto sobre outros assuntos.

3º DIA – 23/05/2011 – 4ª FASE

Hoje a aula será com a professora Ma., de português. Quando esta chegou, logo no início já colocou atividades no quadro. Os alunos copiaram e lancharam.

Hoje a Ma. esteve com uma aparência tão desanimada! E, não houve um diálogo entre professor-aluno nesse momento da aula, tudo transcorreu de forma séria e rígida, sem motivação alguma (talvez seja esta a razão para alguns alunos chegarem apenas no 2º horário).

Depois de um tempo para a execução da tarefa, a professora fez a correção e alguns alunos participaram. Em seguida, colocou mais exercícios e os alunos copiaram.

Houve um comentário de uma aluna, ela disse que a professora estava com raiva deles por ter passado muito dever no quadro. A professora então respondeu dizendo que havia bastante conteúdo atrasado.

Em um momento que a Ma. se ausentou, os alunos começaram a falar mais alto, quando ela retornou, eles mudaram o comportamento.

Enquanto os alunos faziam a tarefa, a professora permanecia sentada em sua cadeira e não ia auxiliá-los. Em uma ocasião perguntou se eles já haviam terminado, mas, como alguns ainda estavam fazendo, ela esperou. Nesse momento começou uma discussão na sala, pois uma aluna comentou que um colega de classe trabalha das 4h:30min da manhã às 17h:30min aproximadamente e outra aluna ficou impressionada e disse que o aluno era acomodado, pois existe lei do trabalho, assim a discussão aumentou e todos os alunos se envolveram e a professora também, esta disse que a razão para a situação ser assim é o “sistema capitalista”. O debate continuou entre os alunos e falaram em emprego, desemprego, subemprego, injustiça, dinheiro, etc.

Em seguida, a Ma. iniciou a correção no quadro e poucos alunos participaram.

Houve o intervalo e a discussão continuou, pois alguns alunos discordavam, para uns a situação do aluno que era explorado se dava porque ele é acomodado, para outros o problema é que quem não tem estudo acaba se submetendo a toda situação para sobreviver.

Depois do intervalo, quando a professora voltou, ela expos alguns avisos sobre as provas e os trabalhos a serem realizados pelos alunos. Nesse momento eles (professora e alunos) conversavam sobre qual professor era melhor. Elogiavam praticamente todos, principalmente a professora Cl., criticavam outros.

Em seguida, a Ma. colocou um poema no quadro e os alunos copiaram.

Nessa turma, praticamente todos os trabalhos são escritos no quadro e os alunos copiam em silêncio, fica-se um bom tempo para a execução das tarefas, depois as professoras corrigem, mas há pouca participação dos alunos.

ANEXOS E, F, G
QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES E
COORDENADORES E ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

ANEXOS E - QUESTIONÁRIOS COM OS PROFESSORES

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Turma responsável: *EJA 1º Segmento: 3ª fase*

2)Formação: *Curso superior de licenciatura em História para 1º e 2º grau*

3)Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos?

23 anos como professora da rede pública do DF. Na EJA apenas 6 meses

4)Tem formação específica para atuar na EJA? Não

5)Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.

Materiais didáticos mais apropriados, os livros didáticos são escassos para o aluno.

Curso de formação especializada para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

6)Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?

Meu sonho era fazer o bem, ensinar as pessoas algo melhor, gerar cidadania.

7)Como faz o planejamento das aulas?

Seleciono diversos materiais, usando livros, computador etc. para formular apostilas e preparar um planejamento eficiente.

8)Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?

Temos coordenações semanais.

9)Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?

Poucos, sempre revistas, jornais, livros, às vezes filmes.

10)Como você caracteriza os seus alunos(as)?

Como seres humanos carentes de informações e transformação.

11) Sugestões para a melhoria da profissão.

Não respondeu.

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Turma responsável: 1º Segmento: 4ª série

2)Formação: pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental

3)Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos?

13 anos como docente no EJA

4)Tem formação específica para atuar na EJA?

Pedagogia – cursos extras do EJA

5)Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.

A avaliação é um processo contínuo, que ao longo dos anos melhorou muito. Já o currículo deixa a desejar, é muito pobre em relação aos conteúdos propostos.

6)Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?

O desejo de ensinar as pessoas que não tinham tido oportunidade de estudo.

7)Como faz o planejamento das aulas?

Na coordenação pedagógica e em casa.

8)Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?

Em torno de 4 horas por semana, para 3 dias de aula.

9)Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?

Quadro, pincel, apostilas, revistas e jornais.

10)Como você caracteriza os seus alunos (as)?

Com dificuldades de aprendizagem, alguns por cansaço e outros são totalmente desmotivados.

11)Sugestões para a melhoria da profissão.

Melhora do material didático, coordenação coletiva para trabalho conjunto com as turmas do EJA e planejamentos para aulas mais motivadoras (envolvimento da coordenação e direção).

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Turma responsável: 1º Segmento da EJA: 1ª série

2)Formação: Pedagogia

3)Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos? 5 anos

4)Tem formação específica para atuar na EJA?

Sim. O curso que me habilitou é o PROFA.

5)Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.

O processo ensino-aprendizagem fica comprometido quando o material didático não seja enviado em tempo hábil. Desta forma, para implantar melhoria no EJA, precisamos: receber material didático em tempo hábil (antes do início do ano letivo); material deve estar alinhado com a realidade do aluno adulto, mas que seja atrativo, com atividades lúdicas, alegres, descontraídas; capacitação para os professores no método interdisciplinar, a fim de agregar valor na avaliação, etc.

6)Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?

Sempre me espelhei na minha mãe, por gostar, sempre a ajudava.

7)Como faz o planejamento das aulas?

Faço o planejamento semestral e diário, utilizando o currículo e material didático atualizado. Sempre tenho um plano paralelo.

8)Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?

8 horas semanais para planejamento.

9)Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?

Utilizo Alfabetização Fônica – Alessandra G. Seabra, Fernando Capovilha e outros complementares.

10) Como você caracteriza os seus alunos(as)?

Pessoas com muita vontade de aprender, interessadas no conteúdo.

11) Sugestões para a melhoria da profissão.

Material didático em tempo hábil.

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Turma responsável: *1º Segmento – 3ª série*

2)Formação: *pedagogia*

3)Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos?

25 anos. 22 na EJA.

4)Tem formação específica para atuar na EJA?

Formação específica não existe. O que o professor tem como opção são cursos que poderá ou não cursar, no entanto, isto não é requisito para atuação na EJA. Tenho vários cursos acumulados ao longo de 22 anos.

5)Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.

Formação específica: docência na EJA, ou seja, pedagogia com essa docência.

Incluir, de fato, o 1º segmento e para isto considerar a necessidade de turmas de alfabetização antes da 1ª série.

Disponibilizar material para o aluno e professor do 1º segmento. Este material só é disponibilizado a partir do 2º segmento.

Rever e melhorar o currículo de estudos sociais e ciências. Pela primeira vez em 2011 o currículo foi disponibilizado, porém, é bastante reduzido o que foi definido para essas duas disciplinas.

A escola precisa aprender a ver senhores e senhoras dispostos a estudar com as particularidades que uma vida adulta impõe (trabalho, horários....).

Considerá-los como garotos e garotas de 14 e 15 anos é estabelecer normas, procedimentos que irão favorecer a exclusão do sistema de ensino.

Quanto à avaliação, processo de ensino-aprendizagem: considero que já existem orientação e conteúdo suficientes para atuação do professor e ainda que por mais que haja produção, discussão, seminários a respeito destes dois temas, o professor ainda reina absoluto em sala, o que é uma lástima.

É preciso direcionar a avaliação para os professores, seu compromisso com o ensino-aprendizagem e criar mecanismos que obriguem o professor a um maior comprometimento ou então que favoreçam a substituição dos mesmos.

6) Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?

Sou professora por opção e escolha. Sou encantada pela possibilidade de aprender e ensinar.

7) Como faz o planejamento das aulas?

Sempre no horário do diurno e com antecedência.

8) Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?

Sou professora apenas no noturno. Tenho gosto e tempo para planejar.

9) Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?

Procuro diversificar considerando a faixa etária do 1º segmento EJA. Utilizo jogos, a biblioteca, música, recursos audiovisuais, pincel e quadro, material reproduzido e material que os alunos trazem, por exemplo: frações foram ensinadas utilizando o lanche comunitário.

10) Como você caracteriza os seus alunos (as)?

Interessados e com vontade de aprender.

11) Sugestões para a melhoria da profissão.

Melhor remuneração e valorização de professor e, principalmente, não destinar para a educação todas as mazelas sociais. Como se ela, a educação pudesse substituir família e outros aparelhos do Estado.

Questionário aos professores da Educação de Jovens e Adultos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Turma responsável: *atualmente 1º Segmento da EJA – 2º ano*

2)Formação: *pós-graduada em: Docência do Ensino Superior e Gestão e Orientação Educacional.*

3)Quanto tempo atua como docente? E na Educação de Jovens e Adultos?

Desde 1998. Desde 2005.

4)Tem formação específica para atuar na EJA?

Somente cursos complementares/ magistério.

5)Dê sugestões para a melhoria do trabalho na EJA: sobre a avaliação, o processo ensino-aprendizagem, o currículo.

A primeira mudança deveria ser no 1º segmento, especificamente na 1ª série que, a meu ver, deveria ser ministrada após o aluno ter tido aulas de alfabetização por um período de um ano. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar as condições gerais que os alunos apresentam e que geralmente estão intimamente relacionadas à sua condição sócio financeira, cultural, social, tendo que se considerar ainda sua faixa etária e todos os problemas de saúde que os acometem.

O currículo e a avaliação são outras questões extremamente delicadas e acredito que cada profissional acaba utilizando juntamente com o que é “imposto” o seu critério próprio de ministrar os conteúdos e avaliar seus alunos.

6)Como escolheu a sua carreira? O que a motivou a ser professora?

Por ser uma pessoa extremamente falante e por gostar de transmitir e receber novos conhecimentos, desde pequena me interessei pela profissão.

7)Como faz o planejamento das aulas?

1º seleciono os conteúdos a serem desenvolvidos no semestre e planejo minhas aulas com conteúdos interligados e com grau de dificuldades crescente.

8) Quanto tempo utiliza para planejar as aulas?

Período de coordenação semanal (mas começo a selecionar materiais no decorrer da semana).

9) Quais materiais didáticos são usados em sala de aula?

Cartazes, revistas, livros, vídeos, materiais impressos, desenhos, bingo de palavras, material em E.V.A. entre outros.

10) Como você caracteriza os seus alunos(as)?

Como pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e que acabam vindo a escola como um local de aprendizagem e principalmente como um ambiente onde exercem sua cidadania e mantêm um contato social com os outros alunos e professores.

11) Sugestões para a melhoria da profissão.

Sem sombra de dúvidas os quesitos “seriedade e profissionalismo” estão deixando a desejar; podemos encontrar com muita frequência educadores descompromissados com a arte de educar. Bom seriam cursos e provas de avaliação profissional, que poderiam ser aplicados anualmente.

ANEXOS F - ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *M. C.*

2)Idade: *64 anos*

3)1º Segmento/fase? *1ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Quando era nova não tinha escola pública, só particular. Meus pais não podiam pagar. Comecei com mais ou menos 16 a 17 anos na Bahia. Parei porque a pessoa que pagava parou de pagar. E comecei a trabalhar. Depois, já em Taguatinga sul (pela Igreja católica) voltei a estudar com mais ou menos 51 anos. Depois estudei em outra escola E. C. 10. Então mudei para samambaia e paguei uma pessoa para ensinar. Em dezembro de 2010 procurei essa escola. Comecei aqui esse ano, na 1ª fase.

Decidi voltar a estudar por necessidade de ler, por exemplo, a placa de ônibus, etc.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

A segurança. É muito insegura a região

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Português. Porque gosto de ler e escrever.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Matemática. Porque tenho dificuldade.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

Aquele que tem paciência com a gente, explica direitinho, ensina, pede para não ficar nervosa, porque quando tem prova fico muito nervosa.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

Aquele que grita, não tem paciência com a gente, faz as coisas sem a gente saber.

10)Como é feita a avaliação?

Através de provas oral e escrita, mas fico muito nervosa quando tem prova e a professora pede para ficar calma.

11)Qual professor(a) melhor avalia?

As duas são iguais e gosto delas.

12)Qual professor(a) pior avalia?

São iguais.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *A. J.*

2)Idade: *43 anos*

3)1º Segmento/fase? *1ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida

Morava no Piauí; vim para samambaia há 14 anos. Sempre quis estudar, mas trabalhava e não podia. Mas ainda sentia necessidade de estudar para não depender dos outros. Com o estudo você pode se virar sozinho, né?! O dia-a-dia faz com que a gente sinta necessidade, nunca estudei, a primeira vez é aqui.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

Os professores são ótimos, os alunos que precisam melhorar.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Português. Porque estou desenvolvendo mais, é aquilo que queria.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Matemática. Porque é mais complicado.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

A professora "Ed.", ela não discrimina os alunos, quando o aluno está triste ela abraça, beija. Ela se identifica com uma mãe. É comunicativa, simpática, o sorriso dela faz com que a gente fique alegre. Me sinto em casa com os colegas do colégio, aqui a gente recebe carinho dos colegas e dá também. Me sinto feliz quando tem muitos colegas na sala e, fico triste quando tem poucos, porque pode ter acontecido alguma coisa com alguém.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

Aquele que chega na sala e não dá nem boa noite, quando a gente pergunta alguma coisa e a professora está “voando”, não “estar” em sala, mas pensando em outras coisas. Quando trata mal os alunos.

10) Como é feita a avaliação?

Através de provas.

11) Qual professor(a) melhor avalia?

Me identifico mais com a “Ed.”, ela é amiga, conversa com a gente. Assim como a gente se abriu pra ela, ela também se abriu para a gente. No início das aulas, ela conversou com a gente para conhecer a gente. Através do olhar, da palavra, do coração a gente sente a abertura da pessoa. Ela é verdadeira, quer ajudar, se abriu e veio para ajudar a gente. Ela fica preocupada com todos os alunos, pergunta se está doente.

As duas faz provas, mas gosto mais da “Ed.”

12) Qual professor (a) pior avalia?

A professora “D.”. Por ser matemática, os alunos têm medo. A professora “D.” não é boa. Acho que por chegar depois do início das aulas e não tem compromisso com a turma. Se ela tivesse chegado com o “pique” da “Ed.” ela seria melhor.

A forma de conversar também não é boa.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *D. S.*

2)Idade: *39 anos*

3)1º Segmento/fase? *2ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Comecei a estudar em Gurupi – TO com mais ou menos 4 a 5 anos. Casei e tive filhos, isso atrapalhou os estudos. Depois mudei para cá e fiquei sem estudar. Só voltei em 2010 no projeto ABCD e fiquei na 1ª série. Depois vim para esta escola, mas estava em reforma antes, passei para a 2ª série e, estou ainda na 2ª série.

Meu marido incentivou e também necessidade.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

Bagunça na sala; algumas professoras não ensinam bem, uma de matemática.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Matemática e português. Porque as professoras explicam bem, menos uma que conversa bastante.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Gosto de todas. Porque aprendo mais.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

Que ensina bem, explica bem, é compreensivo com a gente, vem preparado pra dar aula.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

O que não compreende o aluno, é mal educado com o aluno.

10)Como é feita a avaliação?

Com prova, tarefa que vale ponto, teste.

11)Qual professor (a) melhor avalia?

A “Cl.” avalia muito e a “D.” também.

12)Qual professor (a) pior avalia?

A “Fe.”, ela não explica direito, conversa muito.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *J. R.*

2)Idade: *39 anos*

3)1º Segmento/fase? *2ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Nunca estudei antes, mas aprendi a ler com a bíblia, jornais etc. Então fiz o teste esse ano nessa escola e entrei na 2ª série. Quis estudar porque a minha profissão (mecânico) exige escolaridade, e perdia oportunidade sem escola. Quero ainda fazer faculdade de Direito, “crescer na vida”.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

Acho ruim aqui não ter até o segundo grau. A segurança também, aqui falta muita.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Gosto de matemática e português, porque as professoras explicam bem, são excelentes, incentivam.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Nenhuma, gosto de todas.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

Acho a “Cl.” ideal. Ela ensina, corrige, se o aluno estiver perdido, ela ajuda; se tem dúvida, ela ensina bem, “trabalha” o aluno. Esse é o professor que nós “precisa”, professor que corrige a matéria.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

De matemática, não tem professor que “trabalha” com o aluno o suficiente. Falta muito, não explica, tem muito abono, atrasa e isso atrapalha e quem paga o “pato” são

os alunos. A gente vem cansado do trabalho, chega aqui e não tem professor, é muito ruim, a gente não quer esse tipo de professor aqui não.

10) Como é feita a avaliação?

Através de trabalhos, teste, prova, produção de texto, revisão.

11) Qual professor (a) melhor avalia?

A professora “Cl.” avalia mais e bem.

12) Qual professor (a) pior avalia?

A “Fe.” tem preguiça de escrever no quadro. A “Du.”, está sempre doente, não faz avaliação de nada.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *M. O.*

2)Idade: *54 anos*

3)1º Segmento/fase? *3ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Morava no Goiás, na roça, e lá não estudei. Há muitos anos fiz MOBREAL em Ceilândia, tem mais ou menos 14 anos disso, mas terminei porque trabalhava e ficava cochilando na sala.

Então estava à toa, assistindo televisão e, por motivação das colegas decidi voltar a estudar. Voltei em 2009 num projeto de alfabetização na escola 407. Terminou o ano e fui transferida para essa escola, para a 2ª série.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

A conversa em sala.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Português. Porque acerto mais, tenho mais facilidade.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Matemática. Porque não entendo direito. O problema não é a professora, mas a minha dificuldade.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

O que ensina direito, que “bota” moral na sala, que explica, não deixa fazer barulho na sala, que não falta.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

O que não tem vontade de ensinar, vem pra sala de qualquer jeito, pra ganhar o “dele”.

10) Como é feita a avaliação?

Através de provas, mas antes elas fazem um teste. Eu gosto.

11) Qual professor (a) melhor avalia?

A “Cle.”.

12) Qual professor (a) pior avalia?

As outras ainda não passaram avaliação.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *S. F.*

2)Idade: *47 anos.*

3)1º Segmento/fase? *3ª fase*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Vim de Pernambuco e lá estudei até a terceira série. Fiquei muito anos sem estudar.

Em 2010 voltei estudar na escola 414, porque essa aqui estava em reforma, então fiquei na 1ª série. Quando vim cá passei pra a 2ª série, agora estou na 3ª série.

Necessitava de aprender. Perdi oportunidade de trabalho por não saber ler.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

Nada.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Matemática. Porque tenho mais facilidade e gosto mais.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Português. Porque tenho dificuldade de entender.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

O que tem paciência, explica com calma pra que a gente possa entender. Quando o professor ama a profissão ele ensina muito bem.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

O professor que não tem paciência de ensinar, não sabe explicar, é nervoso com os alunos, não sabe falar com os alunos.

10)Como é feita a avaliação?

Através de prova, olhando o caderno: se está certo colocam ok, se está errado colocam a palavra da forma correta.

11)Qual professor(a) melhor avalia?

São iguais.

12)Qual professor(a) pior avalia?

Iguais

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: R. C.

2)Idade: 41 anos.

3)1º Segmento/fase? 4ª fase

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Comecei a estudar no interior de Goiás com mais ou menos 8 anos, mas não aprendi muito. Depois estudei no Núcleo Bandeirante até a 3ª série. Vim pra essa escola e passei pra 4ª série.

Voltei a estudar porque tinha necessidade, pra conseguir cargos melhores e porque é um exercício pra mente.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

As professoras não ensinam direito, não incentivam os alunos. Em outras escolas que estudei, as professoras sentavam com os alunos ensinando.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

Português e matemática. Porque cai mais em concurso, cursos.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Gosto de todas.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

O que é comunicativo, interessado pela profissão e em ensinar.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

O que não é interessado, não ensina; chega, passa dever no quadro e não se interessa em ensinar.

10)Como é feita a avaliação?

Através de testes e provas.

11)Qual professor (a) melhor avalia?

Nenhuma. Aqui não tem professora boa e interessada como a que eu tinha no núcleo bandeirante. Ela era muito boa, só saia de perto do aluno quando ele aprendia.

12)Qual professor (a) pior avalia?

As duas são iguais.

Roteiro para entrevista com alunos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético essa entrevista não será identificada. Desde já agradeço a atenção.

1)Nome: *D. C.*

2)Idade: *34 anos.*

3)1º Segmento/fase? *4ª fase.*

4)Quais motivações para voltar a estudar? Um pouco da trajetória de vida.

Comecei a estudar na Bahia, na roça, com mais ou menos 12 anos. Parei porque precisei trabalhar mesmo. Voltei em 2010 aqui nessa escola, na 2ª série. Agora estou na 4ª série.

Decidi voltar porque quero arrumar um trabalho melhor.

5)Na sua opinião, o que precisa melhorar na EJA?

A segurança no colégio.

6)Qual a disciplina que mais gosta? Por quê?

História. Porque acho interessante.

7)Qual a disciplina que menos gosta? Por quê?

Matemática. Porque tenho dificuldade.

8)Qual é o professor ideal? Quais as características?

O que explica bem.

9)Qual é o professor ruim? Quais as características?

O que passa o dever e não explica

10)Como é feita a avaliação?

Através de prova e trabalho.

11)Qual professor (a) melhor avalia?

As duas avaliam muito bem, são pacientes.

12)Qual professor (a) pior avalia?

Nenhuma.

ANEXOS G - QUESTIONÁRIOS COM OS COORDENADORES

Questionário aos coordenadores pedagógicos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Cargo ocupado: *coordenação pedagógica*

2)Formação: *pedagogia e psicopedagogia*

3)Quanto tempo atua como coordenador (a)? *Desde o início de 2011*

4)Sugestões para a melhoria da formação dos professores.

Cursos mais voltados para a prática da sala de aula, como oficinas pedagógicas no horário de serviço, ou seja, no turno noturno.

5)Sugestões para a melhoria do currículo.

Discussão com os professores para que suas sugestões possam ser incluídas.

6)Qual gestão é adotada na escola?

Gestão democrática.

7)Qual é o perfil do professor (a) qualificado? Por quê?

É aquele que se envolve no processo de aprendizagem dos seus alunos traçando metas e objetivos que visam à melhoria de cada pessoa no ambiente escolar.

8)Qual é o perfil do professor (a) desqualificado? Por quê?

Aquele que não olha o aluno como um ser em construção (crescimento pessoal), que trabalha de forma mecanicista, porque com isso não auxilia os alunos na sua formação, na aquisição de conhecimentos e no seu relacionamento interpessoal.

Questionário aos coordenadores pedagógicos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Cargo ocupado: *coordenação pedagógica*

2)Formação: *superior – Licenciatura curta – ciências/matemática.*

3)Quanto tempo atua como coordenador(a)? *5 meses.*

4)Sugestões para a melhoria da formação dos professores.

Cursos voltados para a realidade/prática de sala de aula.

5)Sugestões para a melhoria do currículo.

Elaboração de currículo com participação efetiva dos professores.

6)Qual gestão é adotada na escola?

Democrática.

7)Qual é o perfil do professor (a) qualificado? Por quê?

Professor atualizado, compromissado com os alunos e com a escola, utiliza recursos, inova sempre suas aulas, cativa os alunos e acima de tudo ama a profissão!

8)Qual é o perfil do professor (a) desqualificado? Por quê?

Irresponsável e não ama a profissão.

Questionário aos coordenadores pedagógicos de um Centro de Ensino Fundamental do Distrito Federal

Caro (a):

Meu nome é Patielle Santos de Araújo. Sou formanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esta entrevista tem por objetivo obter algumas informações, as quais auxiliarão meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Professora Sônia Marise Salles Carvalho. Informo-lhe que por um compromisso ético esse questionário não será identificado. Desde já agradeço a atenção.

1)Cargo ocupado: *supervisor pedagógico*

2)Formação: *bacharel em História e bacharel em Ciências Jurídicas*

3)Quanto tempo atua como coordenador (a)? *Há quatro anos.*

4)Sugestões para a melhoria da formação dos professores.

O estudante deve ser lapidado no primeiro momento que escolhe ser educador, no sentido de que caberá não só o repasse do conhecimento acadêmico, mas sim o da formação de um cidadão que por circunstâncias alheias a sua vontade encontram-se desprovidos dos alicerces necessários, sejam estes por deficiência da educação familiar ou de outro aspecto. Ressalto oportuna, a conscientização do futuro educador destes obstáculos para que no futuro não sejam desmotivados desta árdua, mas gratificante missão.

5)Sugestões para a melhoria do currículo.

Prejudicado por desconhecimento do currículo

6)Qual gestão é adotada na escola?

A gestão adotada na escola atende a Lei 4.036/07. Modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do DF implantado a partir de 2007. Neste sistema, as equipes dirigentes das instituições educacionais, compostas por diretor e vice-diretor, são escolhidas com base em critérios técnicos e com a participação da comunidade escolar por meio de eleições. Além disso, os candidatos a diretor e vice-diretor passam por uma avaliação composta por prova objetiva e análise de títulos, além de ter de elaborar um plano de trabalho, submetido à aprovação da comunidade escolar. O objetivo da Gestão Compartilhada é tornar mais eficiente a execução das políticas de educação,

assegurando a qualidade, a equidade e a responsabilidade social. Para isso, está associada a mecanismos de descentralização administrativa e de participação dos integrantes da comunidade escolar.

7)Qual é o perfil do professor (a) qualificado? Por quê?

O bom professor deve ser disciplinado em seus estudos, buscando atualização do conhecimento visando sempre o sincronismo com as expectativas e realidade de seus alunos.

8)Qual é o perfil do professor (a) desqualificado? Por quê?

O que contraria o que foi dito na questão anterior.