

MARIA ISABEL ALVES DE MATTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DE
APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DE TUBARÃO.**

Tubarão, 2003.

MARIA ISABEL ALVES DE MATTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DE
APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DE TUBARÃO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientadora Prof^a. Dr^a. Vera Chacon Valença

Tubarão, 2003.

MARIA ISABEL ALVES DE MATTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DE
APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DE TUBARÃO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Educação, como requisito à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Tubarão, 23 de setembro de 2003.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Vera Chacon Valença
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr^a. Albertina Felisbino
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

À Professora Vera Chacom Valença, pela presteza e sabedoria com que conduziu meus passos.

Gostaria de uma forma muito especial agradecer ao Professor Cláudio Damaceno Paes, por ter aceito me acompanhar nesta caminhada, por toda a atenção dispensada e pelas contribuições, as quais serviram de valiosa direção.

À Professora Maria Felomena Souza Espíndola, pela amizade incentivo e sugestões que facilitaram a elaboração desta dissertação.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, toda a minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo, compreender as razões da motivação como fator de aprendizagem e inclusão social, entre os alunos do ensino fundamental (modularizado), oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – de Tubarão. A motivação constituiu-se no objetivo central desse estudo. Partiu-se do pressuposto que: o que se aprende pode ser afetado pela motivação. Buscou-se, para essa finalidade, identificar os motivos da evasão do ensino regular em idade própria; identificar as razões/motivações intrínsecas e extrínsecas que levam os alunos a procurar o CEJA, para cursar o ensino fundamental; e identificar os motivos que podem levar alunos a abandonar o curso oferecido pelo CEJA. A experiência de trabalho da pesquisadora com Educação de Jovens e Adultos, como Orientadora Educacional do CEJA de Tubarão, motivou a realização da pesquisa. Utilizou-se a aplicação de roteiro de entrevista como forma de complementar as informações resultantes dessa experiência, além de detectar as motivações de os alunos procurarem o CEJA para cursar essa modalidade de ensino. Os dados estatísticos são utilizados para a análise dos discursos diversos, dando suporte para uma discussão qualitativa. No início da pesquisa os alunos, revelaram-se temerosos e inseguros. Tal comportamento foi entendido pela pesquisadora como manifestação do sentimento possível de baixa auto-estima, uma característica apontada, também, pelos professores pesquisados. Quanto à prática pedagógica em sala de aula esta parece constituir-se num espaço de voz única. Os dizeres dos professores ressoam no silêncio das vozes contemplativas e incommunicáveis dos alunos. Considera-se que isto sinaliza para a corroboração da hipótese de que falta ainda à escola uma linguagem plural dialética, atenta a vozes plurais. Outro aspecto relevante é o de que a busca do aluno pela conclusão do ensino fundamental decorre de pressões exercidas pelas relações de trabalho, especialmente do mercado formal, como sendo responsável pelo retorno dos alunos aos estudos. Sugere-se, portanto, que o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, deve ser permeado de intenso sentido humano, que se respeitem e valorizem as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, se utilize o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que considerem as características e necessidades do aluno trabalhador.

Palavras-chave: educação, aluno, evasão, motivação, aprendizagem, inclusão.

ABSTRACT

This work had for objective, to understand the reasons of the motivation as learning factor and social inclusion, among the students of the fundamental teaching (module) offered by the Center of Education of Youths and Adults - CEJA - of Shark. Like this, the motivation was constituted in the central objective of that study. He/she/you broke of the presupposition that: the one that can be learned can be affected for the motivation. It was intended, for that purpose, to identify the reasons of the escape of the regular teaching in own age; to identify the reasons / intrinsic and extrinsic motivations that take the students to seek CEJA to study the fundamental teaching; and to identify the reasons that can take students to abandon the course offered by CEJA. The experience of the researcher's work with Education of Youths and Adults, as Educational Advisor of CEJA of Shark, led to the research procedure. The application of interview route was used as form of complementing the resulting information of that experience, besides detecting the students' motivations to seek CEJA to study that teaching modality. The statistical data are used for the analysis of the several speeches, giving support for a qualitative discussion. The students, in beginning, were revealed fearful and insecure. Such behavior was understood by the researcher as manifestation of the possible feeling of low self-esteem, a pointed characteristic, also, for the researched teachers. The pedagogic practice in class room seems to constitute in a space of only voice. The teachers' sayings tune in the silence of the students' thoughtful and incommunicable voices. He/she/you is considered that this signals for the corroboration of the hypothesis that it still misses the school a logical plural language, it attempts to plural voices. Another important aspect is it that the student's search for the conclusion of the fundamental teaching elapses of pressures exercised by the work relationships, especially of the formal market, as belonging responsible for the return to the students to the studies. It is suggested, therefore, that the commitment with the Education of Youths and Adults, it should be permeated of intense human sense, that is respected and value the individual differences and at the same time, be guaranteed the development of methodologies and teaching strategies that consider the characteristics and the hard-working student's needs.

Word-key: education, student, escape, motivation, learning, inclusion.

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1 - Escolaridade dos pais dos alunos</u>	112
<u>Tabela 2 - Roteiro de entrevista: professores Ensino Fundamental Modularizado – CEJA – Tubarão</u>	135

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 - Demonstração gráfica referente ao sexo dos alunos entrevistados</u>	93
<u>Gráfico 2 - Demonstração gráfica representando a faixa etária dos alunos entrevistados</u>	98
<u>Gráfico 3 - Demonstração gráfica representando o estado civil dos alunos entrevistados</u>	99
<u>Gráfico 4 - Demonstração gráfica da localização das residências dos alunos entrevistados</u>	101
<u>Gráfico 5 - Demonstração gráfica das atividades de trabalho dos alunos entrevistados</u>	102
<u>Gráfico 6 - Demonstração gráfica de renda (salários mínimos) dos alunos entrevistados</u>	105
<u>Gráfico 7 - Demonstração gráfica do número de pessoas nas famílias dos alunos</u>	106
<u>Gráfico 8 - Demonstração gráfica do número de dependentes da renda dos alunos</u>	107
<u>Gráfico 9 - Demonstração gráfica do local de trabalho dos alunos</u>	108
<u>Gráfico 10 - Demonstração gráfica da fonte de renda dos alunos</u>	109
<u>Gráfico 11 - Demonstração gráfica do grau de escolaridade (regular) dos alunos</u>	111
<u>Gráfico 12 - Demonstração gráfica da desistência escolar na infância dos alunos</u>	114
<u>Gráfico 13 - Demonstração gráfica quanto às lembranças dos alunos</u>	116
<u>Gráfico 14 - Demonstração gráfica dos motivos que trouxeram os alunos para fazer o curso (CEJA)</u>	119
<u>Gráfico 15 - Demonstração gráfica da impressão do aluno sobre o curso</u>	121
<u>Gráfico 16 - Demonstração gráfica sobre a comunicação em sala de aula</u>	123

<u>Gráfico 17 - Demonstração gráfica do que representa os estudos para o aluno.....</u>	127
<u>Gráfico 18 - Demonstração gráfica da perspectiva dos alunos com a obtenção do curso.....</u>	129
<u>Gráfico 19 - Demonstração gráfica quanto ao desejos dos alunos de continuar os estudos e suas aspirações.</u>	131

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	12
<u>2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E COMPROMISSOS</u>	22
<u>2.1 Educação de Jovens e Adultos: compromisso social</u>	26
<u>2.2 O conhecimento como forma de inserção à sociedade</u>	35
<u>2.3 O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA</u>	45
<u>2.4 A Educação de Jovens e Adultos no cenário atual e perspectivas</u>	57
<u>3 A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL</u> ..	63
<u>3.1 Para uma re-significação do processo educativo</u>	67
<u>3.2 Breves considerações sobre motivação intrínseca e extrínseca</u>	72
<u>3.3 Reflexão, uma estratégia de apoio à inclusão escolar</u>	78
<u>3.4 A pedagogia da inclusão como compromisso educativo</u>	82
<u>3.5 A motivação no contexto da EJA: um desafio para os educadores</u>	85
<u>4 PESQUISA DE CAMPO: DIRETRIZES, OBJETIVOS E RESULTADOS</u>	89
<u>4.1 O perfil do aluno da EJA: a motivação no contexto da prática educativa</u>	93
<u>4.1.1 Quanto ao sexo</u>	93

4.1.2 Quanto à faixa etária	98
4.1.3 Quanto ao estado civil	99
4.1.4 Quanto à localização da residência	101
4.1.5 Quanto à atividade de trabalho	102
4.1.6 Quanto à renda	105
4.1.7 Sobre o número de pessoas que compõe o núcleo familiar	106
4.1.8 Quanto ao número de dependentes	107
4.1.9 Sobre o local de trabalho e a fonte de renda	108
4.1.10 Quanto à fonte de renda	109
4.1.11 Quanto ao grau de escolaridade	111
4.1.12 Sobre as razões da desistência da escola na idade própria	114
4.1.13 Sobre as lembranças que o aluno do CEJA tem da escola que frequentou na idade própria	116
4.1.14 Sobre os motivos que os levaram a matricular-se no CEJA	119
4.1.15 Sobre as impressões que os alunos estão tendo sobre o curso	121
4.1.16 Sobre a participação em sala de aula no CEJA	123
4.1.17 Sobre a importância dos estudos	127
4.1.18 Sobre os benefícios com a obtenção do curso	129
4.1.19 Sobre as expectativas de continuidade dos estudos e aspirações	131
4.2 Educação de Jovens e Adultos: motivação: superando limites	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES	166

Apêndice A	167
Apêndice B	169

1 INTRODUÇÃO

Qualquer referência à questão social no Brasil possivelmente traria à luz, entre outras, as características de um país marcado por contradições extremadas. A idéia parece confirmar-se através do *slogan* utilizado para o chamamento da campanha Fome Zero com os dizeres: “O Brasil que come ajudando o Brasil que tem fome”. Tal referência remete a uma outra fragilidade da estrutura social brasileira manifestada no domínio da leitura e da escrita, constituindo-se em um divisor entre alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados.

Muitos jovens e adultos permanecem sem acesso à escolarização de base, outros ingressam, mas não dão continuidade. Em decorrência, fazem uso da leitura e da escrita, no cotidiano, de modo precário.

Além disso, um outro componente começa a se instalar como um novo divisor, como indicativo de graves conseqüências, inclusive para o mercado de trabalho, que é a questão da inclusão ou exclusão digital.

A educação escolar, ao propiciar o conhecimento, tende a sinalizar para uma sociedade menos desigual, eliminar a discriminação e ampliar as oportunidades de participação coletiva nos processos da modernidade.

A educação básica, para todos, pode constituir-se em caminho de acesso aos conhecimentos científicos, potencializar a conquista da racionalidade, superar o medo e a

ignorância, possibilitar a reflexão como forma de reconhecimento de si e do outro, promover a elevação da auto-estima e, sobretudo, abrir um canal para que as pessoas, independente de idade, sexo e classe social a que pertençam, possam apropriar-se de conhecimentos e continuar a aprender visando a inserir-se, como cidadãos, na complexa teia das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Assim, a escolaridade, a partir do ensino fundamental, tem sido pensada como ferramenta necessária na luta contra a exclusão social.

As limitações causadas pela falta ou a pouca escolaridade produzem efeitos negativos na qualidade de vida de jovens e adultos, especialmente quando o saber e a competência tornam-se imprescindíveis para a melhoria das condições de vida das pessoas.

Neste contexto, a educação de jovens e adultos interfere no campo das desigualdades. Destarte, o acesso ao conhecimento constitui-se num ponto de partida para a construção de caminhos menos desiguais no espaço social. Por isso, entre outras instituições, a Educação de Jovens e Adultos – EJA torna-se indispensável nesse processo, pois pode propiciar condições para criar possibilidades de transformação na vida do aluno-trabalhador.

Nessa ordem de raciocínio, o desafio é a adoção de metodologias que promovam a construção do conhecimento, conduzindo o aluno, em tese, ao exercício constante do pensar-fazer-pensar, pois a ampliação dos conhecimentos desperta a curiosidade intelectual, estimula o senso crítico, a criatividade e possibilita a compreensão do real, educando para a autonomia.

Nesse aspecto, as orientações didáticas devem caminhar na perspectiva de uma educação dialógica, fundada na motivação, visando a estimular o aluno a se reconhecer como sujeito e a se engajar ativamente no contexto em que está inserido.

A focalização da motivação no ambiente escolar tem significativa relevância,

verificando-se que a sua ausência representa diminuição de interesses pessoais pela aprendizagem, configurando-se em evasão escolar e exclusão social.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a dissertação. Delineada de forma a compreender as razões/motivações que levam os alunos a freqüentar e/ou abandonar o ensino fundamental oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Tubarão.

Uma das questões prementes em termos educacionais no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Tubarão é, sem dúvida, a ausência de motivação para os estudos, manifestados pelos alunos no seu percurso escolar.

Compreender as possíveis causas da motivação/desmotivação, buscar formas e alternativas de enfrentar esse problema, bem como propor meios de superá-las, torna-se o grande desafio de todos os envolvidos e comprometidos com o êxito escolar desses alunos.

Encontrar meios pelos quais a concepção de inteligência como possível de ser plenamente desenvolvida e adequadamente ampliada pelo contexto educacional é um desafio importante que nos permitirá caminhar no sentido da promoção de uma motivação adequada à aprendizagem [...] em nossos alunos. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 112).

No entanto, buscar essas respostas significa ultrapassar os limites da observação e da convivência.

Assim, a motivação constitui-se no objeto central desse estudo. Pretende-se, para essa finalidade, identificar os motivos da evasão do ensino regular em idade própria; identificar as razões/motivações intrínsecas e extrínsecas que levam os alunos a procurar o CEJA, para cursar o ensino fundamental; identificar os motivos que podem levar alunos a abandonar o curso oferecido pelo CEJA.

São muitas as respostas para tais questionamentos. No entanto, parte-se da

hipótese de que os alunos que fracassaram na escolaridade em idade própria têm imagem negativa de si mesmos e que a busca do aluno, pela conclusão do Ensino Fundamental, decorre, possivelmente, de pressões exercidas pelas relações formais de trabalho e, ainda, ausência, na escola, de uma linguagem plural dialética, atenta a vozes plurais.

O que se considera fundamental, no processo de aprendizagem, é encontrar, através da motivação, componentes que conduzam os alunos efetivamente para o aprender e, em razão da sua dinâmica, as direcione para a produção de idéias criativas na geração de conhecimentos necessários, para atender os desafios do cotidiano e as demandas da existência.

Nesse contexto, refletir sobre a prática pedagógica do CEJA requer que sejam considerados a faixa etária dos alunos que freqüentam essa modalidade de ensino e, especialmente, a condição de excluídos do ensino regular, bem como a pressão sobre eles, exercida pelo mercado de trabalho.

O adulto está inserido no mundo do trabalho, trazendo consigo uma história, experiências, conhecimentos adquiridos e reflexões sobre o mundo a que pertence. Dessa forma, é necessário historicizar o referencial (aluno) em questão, caso contrário, poderá ser atribuído um julgamento de valor abstrato, a que ele não corresponde, e assim ser “compreendido” a partir do que ele não é. Para Moacir Gadotti (2001, p. 121): “O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso, que acabam proporcionando um alto índice de evasão”.

Outro aspecto a ser considerado é a condição de excluído do ensino regular e como essa condição contribui para delinear as características dos jovens e adultos, como sujeitos de aprendizagem. É relevante mencionar que a exclusão da escola os coloca numa situação de desconforto pessoal, ou seja, na condição de marginalizados, alterando aspectos

de natureza afetiva, provocando a baixa auto-estima, tornando-os inseguros, gerando influências negativas na aprendizagem.

De acordo com Martinelli (apud SISTO, 2001, p. 115):

Passar por uma situação de fracasso ou que coloque sua capacidade em dúvida pode gerar um desconforto e um sentimento de desvalorização, que uma vez prolongado pode gerar problemas mais sérios de adaptação da conduta, além de afetar de maneira intensa a confiança e o valor atribuído a si mesmo.

Essa condição configura-se em desmotivação, transformando-se num potencial gerador do fracasso escolar e, novamente, de evasão.

Nesse sentido, torna-se relevante mudar o conceito que os jovens e adultos têm da dimensão cultural, das vivências escolares e de si mesmos como sujeito de aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento.

As considerações anteriores resultam de um processo de experiência e vivência no CEJA de Tubarão, onde se verificou a necessidade de lançar luz sobre o tema Motivação, pois constatou-se que um elevado índice de alunos apresentavam, rotineiramente, déficits motivacionais na medida em que desistiam do curso.

Entretanto, as conseqüências da desmotivação vão muito além dos resultados da situação imediata do espaço escolar, atingindo a realização pessoal, profissional, o exercício de cidadania e, até mesmo, a participação no desenvolvimento da sociedade.

Assim, considerou-se necessária a efetivação de um projeto, a posteriori, para o encaminhamento de proposta de atuação pedagógica junto a Jovens e Adultos orientada pela enunciação de novas linguagens, e com atitudes motivacionais. Segundo Streck (1999, p. 15)

A linguagem da ciência positiva, da inteligência lingüística e lógico-matemática construíram um mundo e uma escola da qual estamos saturados e cansados. É tempo de procurarmos, no rastro de P. Freire, outras linguagens que apontem novas possibilidades. Por que não procurar construir a linguagem e o discurso da

alegria e da esperança, da ternura e do encantamento, das emoções que dão sentimento e significado à existência? É preciso que os educadores de todas as partes possam iluminar sua prática com o sonho de um futuro novo, em que as pessoas aprendam, através de novas relações sociais, as lições da justiça e da solidariedade. É possível fazer da ação pedagógica de cada dia a semente de uma nova sociedade. O novo já está em processo, brotando de nossas práticas transformadoras, solidárias com a luta de todos os espoliados.

A escola, enquanto espaço estratégico de discussão e articulação de um novo modelo social e político, deve ser também um espaço de atuação e compromisso social de todos os educadores. Assim, introduzir a motivação como prática de enfrentamento da exclusão é colocar o êxito como critério de definição de cidadania e do cuidado que a sociedade deve ter para com o seu cidadão, de forma que todos participem e façam parte de sua transformação.

A fundamentação teórica, sobre motivação, tem como suporte, autores como Geraldina Porto Witter, Evely Boruchovitch, José Aloyseo Bzuneck, Jesus Alonso Tapia, Anita E. Woolfolk, César Coll Salvador, Stela C. Piconez, Jacques Delors.

Autores como Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Vanilda Paiva, Moacir de Góes, Leôncio Soares, Moacir Gadotti, Vera Massagão Ribeiro, José E. Romão, Sérgio Addad, entre outros, parecem ter seus dizeres ancorados por pensamentos convergentes e puderam ser utilizados para ancorar o presente estudo sobre a interferência da motivação na Educação de Jovens e Adultos.

As teorias e práticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos aparecem com mais intensidade na concepção de Paulo Freire, de quem as idéias de base e os princípios do Método de Alfabetização de Adultos são bastante conhecidos. O autor coloca uma ampla base prática e teórica sobre a qual os educadores podem defrontar-se para refletir as suas práticas e delinear a educação do futuro.

A importância da obra de Paulo Freire não se restringe ao âmbito da educação popular e alfabetização, ela representa uma proposta de superação do paradigma de escola e de educação que se pratica.

Segundo Streck (1999) Paulo Freire acredita na esperança e na história como possibilidade, na interdisciplinaridade e na prática dialógica como exigência para o século XXI.

A teoria de Paulo Freire destaca com grande relevância, entre outras categorias, a esperança e a libertação, mostra o ser humano como inacabado e, portanto, como possibilidade do “vir-a-ser”.

Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com os alunos e professores do ensino fundamental do CEJA de Tubarão, conforme roteiro de entrevista (apêndices a e b, respectivamente). Assim – de acordo com objetivos e hipóteses, bem como com a finalidade de realizar um trabalho dissertativo –, as características apresentadas pela pesquisa de campo identificam-se como metodologia adequada para a realização desse trabalho. Conforme Rauen (1999, p. 25), “a pesquisa de campo consiste na busca de informações nos locais onde elas se encontram, conforme elas se encontram”.

Desta forma, concretizou-se a pesquisa, buscaram-se as informações no local onde os alunos estudam, e os professores executam seus trabalhos, sem que nada interferisse na opinião dos entrevistados. Ressalta-se que a população pesquisada não teve conhecimento do tema (assunto) a ser aprofundado com essa pesquisa. Explicou-se ser um trabalho para o curso de Mestrado em Educação, realizado pela pesquisadora, sem especificar o tema. O que chamou a atenção, foi que não houve questionamentos dos entrevistados sobre a finalidade do trabalho. Conclui-se que a forma como se procedeu levou a esse resultado. Portanto, o pensamento da população espera-se não ter sido alterado, ou seja, eles não foram influenciados.

Quanto à formatação, o Estudo de Caso (RAUEN, 1999) oferece delineamento à pesquisa realizada. Ainda que os dados levantados sejam apresentados através de dados numéricos e representação gráfica, a pesquisa apresenta características qualitativas (BERELSON apud RAUEN, 1999).

As hipóteses já referidas tornaram-se pertinentes na medida em que se observava que havia interferências na motivação do aluno para a aprendizagem e, supostamente, esses fatores de interferências permeariam os caminhos a serem percorridos na realização da pesquisa, obtenção dos objetivos e resultados. A relevância do tema já havia sido constatado através da experiência de trabalho da pesquisadora no CEJA de Tubarão, onde a mestranda desenvolve a função de Orientadora Educacional.

Portanto, este trabalho vem sendo realizado a longo prazo. Não apenas através desta pesquisa, mas, na prática profissional da pesquisadora, identificando problemas e buscando soluções viáveis para atender as necessidades dos alunos. Isso levou à reflexão sobre a importância de um aprofundamento do tema, visto que as interferências na motivação do aluno são uma constante no CEJA de Tubarão, ocasionando evasão¹.

Para a realização da pesquisa estabeleceram-se antecipadamente datas com a direção pedagógica. Porém, com professores e alunos tudo transcorreu dentro da normalidade cotidiana, após a explicação da finalidade do trabalho (sem especificar o tema), para cada classe a ser pesquisada. O aluno se deslocava para uma sala bem próxima de onde ele estava estudando, onde a pesquisadora o aguardava.

A entrevista foi feita individualmente e à medida que um aluno retornava para sala de aula, o próximo dirigia-se para a entrevista. Inicialmente, apresentaram-se tímidos, mas assim que se iniciava o trabalho eles ficavam bem mais descontraídos.

É relevante destacar que muitos alunos permaneceram mais tempo que o previsto na entrevista, pois em que encontravam ali a oportunidade de discutir problemas pessoais.

Para as entrevistas dos alunos, utilizou-se questionário com perguntas de caracterização do informante (pessoais) e abertas (anexo a) e apenas abertas para os

professores (anexo b).

O número total de alunos era de duzentos e quarenta, ou seja, todo o corpo discente sendo que oitenta fizeram parte da amostra de forma aleatória. Visto que, o convite para participar da entrevista foi realizado em cada sala de aula, no grande grupo, ficando a critério do próprio aluno a sua participação individual, por isso, voluntária. Participaram alunos de todas as disciplinas, onde buscou-se equilibrar o número de alunos entrevistados por disciplina e o número total da amostra. O ensino fundamental modularizado do CEJA tem o corpo docente formado por sete professores, todos foram convidados e participam da pesquisa.

As perguntas eram feitas pela pesquisadora, sendo prescrita por ela própria no decorrer das respostas. Os resultados foram analisados, classificados e tabulados. Posteriormente, foram descritos e apresentados através de tabelas e gráficos.

Como resultado das investigações e reflexões a propósito do objeto de estudo, a presente dissertação, por questões metodológicas, foi dividida em capítulos.

No primeiro capítulo, faz-se uma reflexão sobre a importância da educação, não apenas como uma forma de desenvolvimento humano, mas como um dos fatores que constituem a destinação desse desenvolvimento. São abordadas as funções da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na visão de José Alonço Soares. Apresenta-se, também, o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e a EJA no cenário atual suas perspectivas. Focaliza-se o conhecimento como forma de inserção na sociedade e a educação para todos como direito e perspectiva de vida. Aborda-se, ainda, o ensino, a aprendizagem e a relação com o saber em diferentes perspectivas.

O segundo capítulo refere-se à motivação como fator de aprendizagem. Apresentam-se breves considerações sobre motivação intrínseca e extrínseca. São

¹ **Evasão** [...] ato de evadir-se; fuga. 2. fig. evasiva. **Exclusão** [...] ato de excluir (se); exceção: não se fez exclusão de ninguém [antôn.: inclusão] 2. jur. Ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas

comentadas estratégias para a aprendizagem e a necessidade de reflexão, no que se refere a uma prática pedagógica preocupada em influir, positivamente, na motivação dos alunos para os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar. Apontam-se os fatores da motivação no contexto escolar e a motivação no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como um desafio para os educadores.

No terceiro capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados da pesquisa/estudo de caso realizado.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E COMPROMISSOS

Toda pessoa durante a sua existência experimenta diversas formas de educação, uma vez que os processos educativos acontecem também fora da escola. Assim, podemos dizer que através de meios informais e formais o homem é capaz de aprender e ensinar. Disso decorre que a educação faz parte da vida de cada indivíduo, podendo ser desenvolvida em qualquer idade. Nesse sentido, o termo educação distingue educação informal e educação formal.

[...] grande parte das aprendizagens [...] ocorrem informalmente, isto é, não existe um processo sistemático, intencional, que nos conduza a elas. O desenvolvimento de tais processos resulta muito mais da convivência social, da vida em comum que temos com nossos semelhantes – sejam eles pais, irmãos, amigos, colegas e outros – do que do ensino direto e explícito dos mesmos. A tais influências que recebemos constantemente, em qualquer lugar em que nos encontramos – em casa, na rua, no trabalho, no bar, etc. – e às mudanças a que nos levam, é que se dá o nome de educação informal [...]. A educação formal ocorre, portanto, sempre que se desenvolve sistematicamente, segundo planos que incluem objetivos, conteúdos e meios previamente traçados. Diz-se, a partir da definição anterior, que a escola é a agência por excelência da educação formal. No entanto, esta ocorre também na família, na igreja e em outras instituições, sempre que se utilizam meios considerados adequados para atingir intencionalmente determinados fins, que são os fins do processo educacional em questão. (PILETTE, 1996, p. 9).

Na compreensão de Pilette, os dois processos, a educação informal e a formal, acontecem ao mesmo tempo em grande parte das situações educativas. Mesmo na escola, considerada como grande responsável pela educação formal, os alunos aprendem mais pelas

relações que estabelecem com os professores e colegas do que por influência da educação formal, isto é, com aquilo que o professor ensina, ou seja, os conteúdos escolares. No entanto, as duas coexistem dentro e fora da escola. Não há, portanto, um momento puramente de aprendizagem informal e outro formal.

Por isso, em diferentes sociedades, a educação, sob as suas várias formas, tem a responsabilidade de propiciar às pessoas relações sociais pautadas por princípios orientadores de condutas convalidadas. Daí decorre o fato de existir, em cada sociedade, uma educação compatível com cada povo e cada cultura.

De acordo com Brandão (2001, p. 10-11)

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. [...] é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, [...] os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Destarte, o desenvolvimento humano se dá sob a influência da educação, baseada na cultura específica de cada sociedade, através da interação entre os indivíduos, emergindo dessa relação outras culturas que se traduzem em novos conhecimentos, favorecendo ambos, indivíduo e sociedade. Neste sentido, destacamos uma das concepções de cultura, segundo Morin (2001, p. 56-102)

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. [...] As culturas

devem aprender umas com as outras, [...] Compreender é também aprender e reaprender incessantemente.

Considerando o conceito sobre educação expresso por Brandão e o de cultura expresso por Morin, verifica-se que educação e cultura não apenas estão interligadas, mas se fundem uma na outra, ou seja, a aprendizagem não está em receber ou oferecer o conhecimento, mas de permutá-lo através das interações humana, resultando na perpetuação e produção de novos conhecimentos. A idéia é de que não existe educação “neutra” e que toda sociedade tem sua própria cultura. Vale ressaltar que, na concepção de Brandão, a educação deve ser percebida como um meio de transformar a realidade social que é dinâmica.

[...] a educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeito, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade em um momento da história de seu próprio desenvolvimento. (BRANDÃO, 2001, p. 73-74).

A partir desse ponto de vista, entendemos que o conhecimento resulta da busca de um novo saber, a cada dia, e manifesta-se nas mediações que desenvolve através das relações com os outros indivíduos. A troca desse conhecimento depende do desenvolvimento da capacidade de comunicação, que inclui gestos, sinais, linguagem, representações, etc.

Aprender não é mero processamento de informação, mas transformação de estruturas de conhecimento, descoberta de relações de saberes e de desenvolvimento da capacidade de interpretação, compreensão e transformação da realidade. Isso consiste em promover o desenvolvimento humano na sua amplitude social definida como meio de interação das culturas e valores, bem como a construção de espaços de socialização.

Segundo Delors (2001, p. 51-52)

Atualmente, os diferentes modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela organização e pela ruptura dos laços sociais. Os sistemas educativos encontram-se, assim, submetidos a um conjunto de tensões, dado que se trata, concretamente, de respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns. Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro lado, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer algumas das ‘semelhanças essenciais à vida coletiva’ [...]

Nesse confronto, a educação tem a tarefa de fazer da diversidade um meio para que haja a compreensão mútua entre os seres humanos, tornar-se fator de coesão, considerar as diferenças entre as pessoas e dos grupos, evitando, assim, ser produtora de exclusão social. Nesse contexto, a educação deve aparecer não apenas como uma forma do desenvolvimento humano, mas como um dos fatores que constituem a determinação desse desenvolvimento. Nessa ótica, cabe à educação promover nas pessoas a capacidade de conduzir o seu próprio desenvolvimento, propiciando a todos a oportunidade de participar da vida em sociedade.

O princípio dessa ação concentra-se na perspectiva de um desenvolvimento fundado na participação de todos, com base no respeito, o multiculturalismo. E, numa concepção mais ampla, aquilo que se chama de formação permanente, essencial nos tempos atuais, deve ser compreendida como “exigência” para o desenvolvimento contínuo do indivíduo. Na visão de Delors (2001, p. 89)

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

Essa concepção de educação poderá abrir caminho para que os indivíduos possam desenvolver o seu potencial criativo e, assim, construir-se como sujeito ativo no mundo. Para

isso, supõe-se a necessidade de ultrapassar a visão essencialmente instrumental da educação, ou seja, passar a concebê-la na sua plenitude, ou seja, meio para a realização do indivíduo na sua totalidade enquanto ser que aprende a ser. Seu fundamento pressupõe o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir e descobrir-se.

Assim, a educação tem como desafio conhecer o que é conhecer, partindo do princípio de que o conhecimento está como primeira necessidade do ser humano sendo, portanto, objeto essencial do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, torna-se relevante pensar em conhecimentos que promovam o saber na sua totalidade.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: compromisso social

O enfoque das políticas públicas no ensino fundamental obrigatório concernente à relação idade cronológica/ano escolar aumentou consideravelmente o número de crianças na escola. No entanto, fatores como condições sociais, administrativas e dimensões qualitativas internas à escolarização contribuem para o fracasso de muitos educandos.

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, na média, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos do ensino fundamental e médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. (SOARES, 2002, p. 30).

Para Soares, ainda assim, nos últimos anos, os sistemas educativos desenvolveram alternativas no que se refere ao acesso à escolarização obrigatória, atuando

em caráter preventivo para diminuir a distorção idade/ano. Como exemplo desses esforços cita os ciclos de formação e as classes de aceleração. Aponta, ainda, a educação de jovens e adultos dentro desse mesmo quadro, embora com finalidades e funções específicas a essa modalidade de ensino.

O Brasil ainda apresenta um grande contingente de analfabetos. Muitos dos indivíduos que compõem esse cenário são jovens e adultos que não tiveram oportunidade de participar da educação escolar em idade própria². Dessa forma, ficam a margem da sociedade. A coerência dessa realidade é vista por Danyluk (2001, p. 13) ao descrever que:

O ser humano, para viver e conviver em sociedade, deve compreender e utilizar o que a terminologia e a gramática fixam para os modos de falar e de escrever tidos como corretos. Neste caso, é de competência da instituição escolar o ensino dos conhecimentos que a humanidade constrói e que a sociedade assume como importantes. Assim, por meio do processo de alfabetização, as pessoas iniciam-se nos sistemas simbólicos das diversas áreas de conhecimento. É pela alfabetização, portanto, que o ser humano busca a formalização das diversas linguagens, e a sua cidadania para poder agir, participar e reivindicar direitos.

Assim, para que estes jovens e adultos tenham acesso às possibilidades de aprender, para melhorar as suas atividades de trabalho e a qualidade de vida, a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem um papel importante para desempenhar, como condição para o resgate da dívida social com os excluídos:

Nesta ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (SOARES, 2002, p. 32).

² A expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37 (SOARES, 2002, p. 30).

Nesse sentido, é relevante mencionar que não se pode, de maneira preconceituosa, rotular o analfabeto como inculto ou, até mesmo, incapaz, por não estar em condições de igualdade dentro de uma sociedade que, segundo Soares (2002, p. 33) é “predominantemente grafocêntrica”, em que a escrita tem condição privilegiada. Por serem a leitura e a escrita consideradas bens relevantes, a falta de acesso à escolarização, assim como em graus mais elevados de ensino, são extremamente precarizadores do exercício da cidadania.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada 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. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbólico importante. (SOARES, 2002, p. 34).

Nessa perspectiva, a alfabetização deve ser concebida como a aquisição dos conhecimentos de que cada um precisa, numa sociedade em rápida evolução, e um direito fundamental do ser humano. A alfabetização tem como efeito estimular e favorecer a educação ao longo da vida e, ao mesmo tempo, oferecer a todos possibilidades de atingir um nível de conhecimento suficiente para permanecer em busca de outros saberes, ou seja, ir além do que já sabe.

A redução das disparidades educativas reduzirá também o processo de discriminação existente dentro dos grupos sociais e contribuirá para uma sociedade menos desigual.

Paralelo a esta função reparadora, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é responsável por um grande contingente de alunos que não tiveram a conexão idade/ano escolar, bem como a continuidade nos estudos. O reingresso à escolarização, dos que tiveram sua passagem pela escola em idade própria interrompida, se torna a oportunidade de acesso aos meios necessários para muitos trabalhadores ocuparem um espaço, ou

progredirem no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

Segundo Soares (2002, p. 39)

Tais demandantes, [...] tem um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também ao postulante do ensino fundamental: [...] isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da *função equalizadora* da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribui os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as citações específicas [...]. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Aprender é viajar, é construir caminhos de compreensão sobre a vida e a sociedade, acompanhando a contemporaneidade, pois para o aluno adulto o seu tempo é o hoje, sem desprezar o ontem e projetando-se no amanhã. Nessa perspectiva, surge a oportunidade de propiciar a todos atualização de conhecimentos por toda a vida que, segundo Soares (2002, p. 41)

[...] é a *função permanente* da EJA que pode-se chamar de *qualificadora*. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode-se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Nesse contexto, a EJA significa a criação de um espaço efetivo de desenvolvimento para jovens, adultos e idosos onde os que dela se beneficiam possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender.

O caráter de educação, ao longo da vida, referindo-se aos termos jovens e adultos, indica que em todas as idades e em todas as fases da vida é possível à pessoa desenvolver-se intelectualmente. Assim, a educação permanente é convocada a atender as necessidades das sociedades contemporâneas.

A escolaridade é uma variável de base, quando se trata de diferenças culturais, isto é, indivíduos mais escolarizados tendem a ter um desempenho intelectual qualitativamente diferente daqueles menos escolarizados.

O educando, ao passar por um processo de ensino formal, ou seja, de ensino-aprendizagem, é submetido à prática de lidar com o conhecimento como objeto, ou seja, um instrumento intelectual desse indivíduo. Portanto, a educação possibilita ao homem transcender seu próprio mundo, transitar pela extensão do tempo, do espaço e das operações com o próprio conhecimento.

Nos últimos anos, a oferta de vagas no ensino público no nível fundamental, no Brasil, tem sido bastante ampliada. No entanto, essa oferta ainda se apresenta insuficiente. Essa ampliação não foi acompanhada de melhorias das condições de ensino. Dessa forma, um grande contingente de crianças e adolescentes que passam pela escola sem obter aprendizagem significativa, são submetidas a experiências de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. As crianças ingressam na escola, mas não aprendem. Desmotivadas se evadem antes mesmo de concluir o ensino fundamental.

A evasão escolar acaba produzindo um alto contingente de jovens e adultos que, mesmo tendo passado pelo sistema de ensino, não adquiriram aprendizagem suficiente para utilizar na vida cotidiana, com autonomia, os conhecimentos adquiridos. Como resultado, o que se vê é a gradativa substituição dos analfabetos por um imenso grupo de jovens e adultos que dominam precariamente a leitura e escrita e são denominados analfabetos funcionais³.

Essa realidade demonstra que o desafio da expansão do atendimento na Educação de Jovens e Adultos não se limita apenas ao grupo que não frequentou a escola, mas, em grande parte, àquele que frequentou os bancos escolares e interrompeu o percurso dos seus estudos sem adquirir conhecimento suficiente para uma vida ativa em sociedade. Nesse

contexto, a Educação de Jovens e Adultos tem ganhado novas dimensões. Face à exclusão e à desigualdade social, essa modalidade de ensino, na sua especificidade, configura-se como um caminho em direção à construção de uma sociedade mais humana. Isto é, apresenta-se com uma concepção voltada para o fortalecimento da política de educação para todos. Nessa perspectiva, é importante que se traduza a significação dessa modalidade de ensino no panorama legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece para a Educação de Jovens e Adultos no capítulo 2

Seção V Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37 – A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria.

1º Os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos em idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

1º Os exames a que se refere esse artigo realizar-se-ão:

1 – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

2 – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

2º O conhecimento e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Assinala-se que a L.D.B.E.N. nos artigos 37 e 38 citados, ao tratar especificamente da educação de jovens e adultos

[...] incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e adultos’ não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos

³ Esse conceito refere-se à condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimento da linguagem escrita, não suficiente para enfrentar as exigências impostas por seu contexto de vivência. (RIBEIRO, 2001, p. 46).

processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12).

Portanto, o novo enfoque do texto legal reforça a concepção de educação ao longo da vida. Sendo assim, projeta-se uma educação com vistas a criar condições que propicie ao indivíduo exercer efetivamente os direitos de cidadania.

Levando-se em conta a essência do que determina a lei, é coerente pensarmos que a educação de jovens e adultos representa uma modalidade de ensino com significado de qualidade de vida para todos, inclusive para os idosos que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, constituirão parcela considerável da população brasileira em decorrência do aumento da expectativa de vida:

De acordo com as estimativas oficiais, a esperança de vida ao nascer da população brasileira experimentou um ganho de 2,6 anos, ao passar de 66,0 anos, em 1991, para 68,6 anos, em 2000 para ambos os sexos, homens e mulheres mostram que os aumentos na esperança de vida deram-se em todas as idades sendo que os mais expressivos incrementos foram observados na população feminina. Vale destacar que o diferencial entre os sexos experimenta um ligeiro incremento: em 1991, as mulheres possuíam uma vida média ao nascer 7,2 anos superior a dos homens, enquanto que em 2000 esse diferencial é de 7,8 anos. (IBGE, 2002).

A EJA pode ser um veículo de reativação e configuração dos objetivos educacionais, também dos mais idosos, contribuir efetivamente para a qualidade de vida dessas pessoas e, sobretudo, de participar e intervir no contexto social contemporâneo.

Os educandos, que buscam a Educação de Jovens e Adultos são pessoas que desejam trabalhar ou que já trabalham, almejam progredir no emprego, no âmbito familiar e social. Muitos deles são trabalhadores maduros, com ampla experiência profissional, e têm um olhar diferenciado sobre as coisas da vida, ou seja, fazem uma leitura de mundo muito particular.

A inexistência de uma escola ou a evasão da mesma que os fez retornar,

tardiamente, à busca do direito ao conhecimento. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é um meio significativo de reconstruir estas experiências da vida, articulando-a com os saberes escolares.

A essa modalidade de ensino se dirigem jovens e adultos de faixa etária diversificada, com diferentes experiências de trabalho, de vida e de situação social, com práticas e valores já construídos. Vários desses alunos têm uma imagem pouca positiva ou até negativa de si mesmos, especialmente com relação à escolarização. Isso provoca inibição, desmotivação e baixa auto-estima. Esse e outros aspectos precisam ser re-significados nas práticas e educativas.

Com a expansão das oportunidades de formação, ou seja, com o reconhecimento da educação como direito de todos, crianças, jovens e adultos, nos termos da Constituição Brasileira, o ensino fundamental passa a ser um instrumento essencial para o desenvolvimento e a participação ativa na sociedade. No entanto, as pessoas só poderão desenvolver as suas potencialidades e estarão aptas a participar do desenvolvimento, melhorar a qualidade da sua existência, continuar a aprender, se tiverem acesso aos meios necessários para a apropriação, via sistema educativo, dos saberes produzidos, acumulados, sistematizados pela humanidade, como ferramentas para a inserção/atuação/intervenção no meio em que vivem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N. nº 9.394/96), Art. 4º afirma que é dever do Estado garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso em idade própria. Partindo desse pressuposto, convém uma política de educação concebida de modo a evitar a exclusão.

Segundo Soares (2002, p. 19), “A efetividade deste ‘direito de todos’ existirá se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído”.

Entendemos que o direito à educação, segundo formula a lei, não se restringe

somente ao direito de ingressar na escola, mas também ao direito de encontrar no seu interior possibilidades para descobrir e fortalecer todo o seu potencial criativo, em toda a sua plenitude, seja qual for a sua idade e condição social. A oportunidade educativa formal não deve, portanto, se restringir ao acesso, mas assegurar meios que evitem a evasão.

Nessa perspectiva, ressalta-se que as necessidades de aprendizagem de cada faixa etária são variadas e para satisfazê-las convém recorrer a sistemas de educação diferenciados.

Segundo Delors (2001, p. 103):

A educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas. Este fenômeno tem várias causas. A divisão tradicional da existência em períodos distintos – o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria – já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda, menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se.

Essas mudanças fazem emergir a necessidade de alterações no campo da educação, a qual terá de responder às novas exigências de um mundo que se transforma. Para atender as novas demandas é preciso que os envolvidos no processo educativo manifestem, ao mesmo tempo, criatividade e vontade de efetuar mudanças compatíveis com as necessidades atuais.

As políticas educacionais têm garantido o acesso à educação, mas a permanência no sistema educativo ainda não é assegurada. Delors (2001, p. 159) menciona que “Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade [...]”. Faz-se necessário mais empenho em prover alunos motivados para os estudos. Isso requer condições de ensino adequado e remuneração compatível para os educadores. Por outro lado, os educadores precisam compreender que a formação adquirida no início da vida profissional não é suficiente no dinamismo do trabalho educativo. Os profissionais precisam atualizar-se,

aperfeiçoando seus conhecimentos de forma contínua e, assim, assegurar equilíbrio entre o que se ensina e o que se aprende.

A intensificação da formação continuada, bem como o incentivo à pesquisa, contribuem para revigorar a motivação dos educadores e melhorar o processo educativo. Por isso, é de grande relevância conceder-lhes instrumentos para desenvolver suas funções pedagógicas de forma adequada. Em troca, educandos e sociedade esperam que estes cumpram suas atribuições com dedicação e responsabilidade, contribuindo efetivamente para o sucesso escolar.

A visão de educação ao longo da vida, denominada também de educação permanente, pressupõe tirar proveito, cultivar todas as oportunidades de atualização, aprofundar conhecimentos já adquiridos e criar condições que levem as pessoas, desde o início até o fim da vida, a um saber ativo do mundo, dos outros e de si mesmo.

A educação ao longo da vida é uma realidade e tende a destacar-se cada vez mais no cenário do saber formal, sinalizada por um conjunto de alterações que a tornam imprescindível.

O desenvolvimento das ciências, das tecnologias e o processo de transformação da produção industrial resultaram em maior competitividade e exigem a formação permanente. Esta, por um lado, atende a uma pressão de ordem econômica e, por outro, proporciona a atualização dos conhecimentos. Mas o objetivo da educação permanente vai além, ou seja, buscar fazer com que cada indivíduo saiba dar um direcionamento à própria vida.

2.2 O conhecimento como forma de inserção à sociedade

A condição humana desse século requer a prática da democracia, da compreensão mútua, do conhecimento das totalidades num mundo complexo. Conforme Morin, (2001, p. 35), “Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento”.

Neste contexto, confronta-se a educação: de um lado encontramos saberes fragmentados e, de outro, nos deparamos com realidades cada vez mais complexas. Desse confronto surge um questionamento: Como a educação deve organizar o conhecimento? Morin (2001, p. 37), “[...] considera ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as partes”. Segundo o referido autor o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade.

A educação tradicional nos condiciona a separar e não a unir conhecimentos. Nesse aspecto, o complexo torna-se incompreensível, visto que a ação recíproca, a contextualização, a dimensão do todo desaparece em prol do particular, conduzindo à atrofia da mente, fazendo desaparecer a autonomia do ser humano. A educação do futuro, na ótica de Morin, deverá:

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade tornar-se o objeto fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária. (MORIN, 2001, p. 78).

O autor enuncia caminhos que apontam para uma educação mais humanizada, dialógica e sem excludência, baseada na solidariedade, capaz de garantir às gerações presentes e futuras um mundo mais saudável através da educação e cidadania para todos.

As exclusões tomaram uma dimensão quase imensurável na sociedade capitalista, constituindo um grave problema que o sistema educacional terá que enfrentar.

A crescente miséria agravada pelo desemprego crescente, as migrações, o desenvolvimento tecnológico, a indiferença frente ao empobrecimento de parcelas consideráveis da humanidade tem demonstrado a importância de se questionar e redimensionar as ações educativas.

Na medida em que a escola produz através da sua prática a concepção que culpabiliza o educando pelo fracasso escolar, cria estereótipos e preconceitos em torno do aluno, especialmente o das classes populares, reforçando a sua exclusão.

Uma das crenças comuns entre os educadores centra-se no fato de que as crianças que vivem em situação de pobreza desconhecem o que é escola e sua importância, não sabem as finalidades da leitura e da escrita, têm pais analfabetos ou semi-analfabetos e por isso em grande parte desinteressados do aprendizado de seus filhos. Esse conjunto de fatores seria um empecilho a mais para seu processo de escolarização [...] Para essas crianças ingressantes, a escola vai se tornando pouco a pouco um lugar hostil e perigoso, povoado de repressões e castigos. [...] Sobre elas paira um constante ataque à sua auto-estima, além de recriminações que são maiores à medida que as crianças manifestam não estar entendendo o que a professora explica. A ameaça de expulsão é uma constante, tendo como causa dois fatores: a incapacidade para aprender e os problemas de comportamento. O preço e a representação que permanece para as crianças serem aceitas é o de perda de sua identidade [...]. (REBELO, 1987, p. 142-143).

Smolka (1997, p. 153-154) também faz referências relativas à identidade do aluno no contexto escolar,

[...] no cotidiano da sala de aula, freqüentemente o professor se depara com uma série de situações que envolvem a formação da identidade do aluno e - tendo ou não clareza de que o faz - acaba cercado-se de uma série de práticas [...] que imprimem uma orientação ao desenvolvimento dessa identidade.

Algumas dessas práticas levantam/apontam questões que colocam em foco a maneira pela qual o aluno se percebe - a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. “Complexo de inferioridade”, “criança que acha que não é capaz”, “baixo autoconceito” são algumas expressões utilizadas por professores ao se referirem à maneira pela qual o aluno entende a sua relação com a vida escolar. Tais observações apontam para uma valorização

negativa que o aluno reforça “de si mesmo e as suas produções”.

Moysés (1986 apud OLIVEIRA, 1987, p. 155) considera que “Sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, não raro levando a uma ‘desvalorização’ para consigo mesmo - o que por sua vez aumenta a possibilidade de novos fracassos”.

Dentre esses e outros fatores, há que se refletir sobre as questões da linguagem e do diálogo no ambiente escolar como protagonistas essenciais no papel das relações aluno-professor-escola-sociedade.

O fracasso escolar das crianças das camadas populares passou a ser atribuído, tanto no discurso oficial da educação quanto no discurso pedagógico, à ‘pobreza’ do contexto cultural dessas crianças e às ‘deficiências’ que daí resultam: carências afetivas, dificuldades cognitivas, déficit lingüístico. E essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico: está também amplamente difundida na prática das escolas e dos professores, que, em nome dela, oferecem sem constrangimento, educação em níveis quantitativos e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como, ‘carência afetiva’, ‘falta de desenvolvimento psicomotor’, ‘incapacidade de discriminação visual e auditiva’, ‘comportamento social inadequado’. (SOARES, 1996, p. 20).

Nas palavras de Magda Soares, esse “déficit lingüístico” é visto como o responsável primeiro pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. Constitui-se numa prática que exclui a existência da diversidade escolar, de seus reais objetivos e a flexibilidade nela existente. Essa prática está reproduzida através da charge de um cartum do humorista Feiffer (apud SOARES, 1996, p. 52) quando mostra o seguinte monólogo:

Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí disseram que eu não era necessitado, eu era deficiente. Aí disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas tenho um grande vocabulário.

Adicionar todos esses termos seria apenas um reforço à discriminação social, econômica e educacional que evidenciam a marginalização dos membros das classes populares. A linguagem escolar não sintoniza com a realidade dos alunos oriundos das camadas que estão distantes da cultura letrada, gramatical. Simultaneamente ao fato de que a escola os ignora, tornam-se resistentes ao processo escolar.

Há marcas fortes de resistência na escola. A face da escola é quase imutável, carrancuda, torturante, desatenta, mercê de uns tons de esperança de acolhimento do aluno. O resultado é o fracasso e a exclusão.

Compreender a Educação como processamento de uma linguagem capaz de enunciar-se discursivamente e convencer o aluno de que a aprendizagem é de fato mudança corresponderá à convicção de que a escola não pode continuar fundada num dizer único, igual para todos, torna-se o grande desafio para superar a distância entre a escola e o aluno.

Jovens e adultos que buscam o CEJA, como tentativa de reatar o diálogo com a escola, que em algum momento foi interrompido, reflete essa distância e o desejo de superá-la.

Assim, faz-se necessária a efetivação de um projeto para o encaminhamento de propostas de atuação pedagógica junto a jovens e adultos orientadas pela enunciação de novas linguagens com atitudes motivacionais.

Aprender o discurso do outro corresponde a um processo dialógico no qual as enunciações alheias e outras já elaboradas por um sujeito confrontam-se em réplica. Faz-se necessário, então, e aqui a referência específica é a escola, a configuração de um processo discursivo onde as múltiplas vozes historicamente definidas encontrem condições de interação, enquanto compreensão da voz alheia e espaço de expressão da própria voz.

Às considerações acima junta-se a concepção vigotskyana de que cada indivíduo, corpo e mente, ser biológico e ser social, participa de um processo histórico que o desafia à

permanente mutação, a fazer-se um ser sócio-histórico em inserção na cultura do grupo e do tempo em que se move. Tudo em relação com o mundo, não numa relação direta, mas mediada pelo simbólico, na interpersonalidade que fornece matéria-prima para que, além de biológico e social, o indivíduo seja também psicologicamente enunciado.

Isso nos remete a uma reflexão sobre vários aspectos referentes à prática escolar na educação dos jovens e adultos, relacionados as características dos alunos, especialmente à aspectos de natureza afetiva.

Para Oliveira (apud RIBEIRO, 2001, p. 21-22), “Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos, [...] sentem-se humilhados, têm insegurança quanto a sua própria capacidade para aprender”. Essa questão deve ser considerada pela sua relevância. Segundo Soares (2002, p. 125), ao reconhecer que “muitos estudantes da EJA, em face de seus filhos e amigos possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente às suas experiências, ou até mesmo negativa no que se refere à escolarização”. Essa desmotivação configura-se como um potencial gerador do fracasso escolar desses alunos. Os altos índices de evasão e repetência na educação de jovens e adultos são indicativos da falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se utilizam.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. [...] Jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. [...] Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. (FREIRE, 2001, p. 86-87).

Nesse contexto, através da prática pedagógica torna-se relevante contribuir para mudar o conceito que os jovens e adultos têm da dimensão cultural, das vivências escolares e de si mesmo como sujeito da aprendizagem, da construção e da transmissão do conhecimento. Na mesma linha de pensamento de Paulo Freire, Piconez (2002, p. 49), entende que,

Os grupos sociais que têm sido alijados da escola também são produtores de conhecimento e respondem às demandas do contexto em que vivem, isto é, os modos de pensamento e atividade psicológica geralmente são definidos na relação do ser humano com as situações reais que enfrentam em sua vida concreta. Tais aspectos podem ser relevantes na prática pedagógica com adultos, na medida em que se tem constatado toda a riqueza das possibilidades de construção de conhecimento, uma vez fornecidas oportunidades adequadas para o estabelecimento de relações entre o saber culturalmente formado e o saber escolar.

Na concepção da autora é importante trazer para a sala de aula as vivências do aluno, as experiências do seu meio e relacioná-los com os conteúdos escolares. Este procedimento, enriquece a didática empregada, valoriza e reconhece a realidade do aluno, fomenta a relação dialógica e promove a construção do conhecimento. Isso pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima, uma das condições para o sucesso na aprendizagem.

Numa perspectiva político-filosófica, Freire enfatizou a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita com a revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino, sintetizando tais princípios em categorias tais como: conscientização e emancipação (Gajardo 1994). Inúmeros estudos empíricos, influenciados direta ou indiretamente por essa perspectiva, foram capazes de evidenciar efeitos de práticas educativas com adultos que vão muito além da mera aquisição de ferramentas da cultura letrada, implicando mudanças mais amplas nas disposições dos educandos, especialmente as relacionadas à auto-estima, à autoconfiança e à ampliação da visão de mundo. (RIBEIRO, 2001, p. 54-55).

A referência mostra claramente a significação e a necessidade de propostas efetivas para a educação de jovens e adultos que contemplem não apenas mecanismos de decodificação de códigos, mas a construção de significados. Dessa forma, a compreensão permeada pela escola deve ir além do caráter operacional. Nessa perspectiva, residem grandes desafios, tendo como foco alunos colocados à margem do percurso regular de ensino, por conseguinte, à margem do conhecimento oficialmente reconhecido. Logo, a presença de atitudes motivacionais torna-se condição relevante para o trabalho pedagógico. À luz desse novo “paradigma”,

[...] a necessidade atual é encontrar um caminho capaz de unir e diferenciar. Para isso é preciso contextualizar os problemas em uma visão sistêmica, e não pontuar, partir ou hiperespecializar. Este é um dos principais problemas da reforma do pensamento, que tem consequência direta na psicologia, no ensino e na aprendizagem. (TRONCA e TRONCA, 2002, p. 17).

O conhecimento pertinente requer o reconhecimento de que o ser humano é ao mesmo tempo biológico, social, afetivo, emocional, psicológico, a fim de localizar a condição de cada um no mundo e, assim, evidenciar a educação de forma contextualizada e global.

Qual a importância da solidariedade, do amor, do afeto, na construção humana? O homem, como ser de relações, torna-se humano no processo da sua vida sócioafetiva. Não nasce pronto, vai construindo, progressivamente, a sua identidade através das diversas relações que perpassam a sua trajetória.

Quando o homem percorre caminhos desconhecidos, corre o risco de encontrar obstáculos. Ao superar obstáculos e realizar conquistas, transforma-se em herói de si mesmo, transcende seus limites e socializa sua experiência com os demais. São situações que representam desafios, nas quais aprende, adquire experiências, alimenta perspectivas e se desenvolve.

Diante dos desafios confronta-se com as dificuldades, com o sentimento de desamparo e, por isso, sente a necessidade de alguém que o ampare. Quando desiste, busca um culpado para os seus fracassos, para a sua falta de coragem, de iniciativa, e o medo da responsabilidade. Há, também, a possibilidade de aceitar o desafio e de crescer com ele. Perceber que a dependência é uma característica de todos os seres do universo, podendo ser utilizada como meio de otimizar as suas potencialidades através da cooperação solidária. Para Morin (2001, p. 105)

As intenções entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se. Assim indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro.

Neste sentido, o homem não vive dissociado de qualquer um desses três elementos (indivíduo-sociedade-espécie estão interligados). Torna-se condição para a vida humana o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações em comunidades e do sentimento de fazer parte da natureza humana. Desse movimento de interdependência, emerge a solidariedade necessária para a construção da vida. Assim, ao invés de culpar o outro pelo desamparo, ou de se omitir da luta, faz-se necessário assumir uma atitude de compromisso, resistência e coragem para continuar caminhando.

Ao longo da vida, o homem vai constituindo o seu ser, o seu lugar na sociedade, a profissão, vai atingindo seus objetivos, alcançando suas metas, desenvolvendo seus próprios meios para se tornar livre nessa jornada. Essa conquista consiste em superar as dificuldades, os incômodos, potencializar a tolerância e, acima de tudo, desenvolver a autonomia, num caminho árduo, mas, ao mesmo tempo, possível de realizações.

Por que o homem sente a todo momento que não há espaço possível para todas as suas realizações? Talvez lhe falte amor por si mesmo e pelo outro,

O amor é uma tarefa do sujeito [...] Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da Educação quando se ama. (FREIRE, 1987, p. 29).

Não há aprendizado fundado no medo e na insegurança. É na comunicação, no respeito, no diálogo que os homens se fazem doadores uns dos outros. Nesse enlaçar-se de todos com todos emerge a natureza singular de cada um na busca da sua identidade e da realização de suas potencialidades.

Nesse contexto, os educadores possuem grande importância, podem abrir novas possibilidades, concretizando sonhos e ideais.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2001, p. 104).

Importa buscar a compreensão, para que haja reciprocidade no processo educativo.

[...] A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. [...] Partindo-se do princípio de que a educação é um bem público (ou, no mínimo, quase público), a escola deve ser considerada, antes de tudo, como uma instituição social ou, mais exatamente como pertencendo a sociedade civil. [...] Em sociedades cada vez mais multiculturais, a emergência da escola como esfera pública acentua a sua relevância insubstituível na promoção da coesão social, da mobilização humana e da aprendizagem da vida em comunidade. Nesta mesma escola, que constitui um pilar essencial da educação ao longo de toda a vida, adquirem-se também as competências básicas para a socialização permanente, isto é, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentadas em atitudes pró-ativas e capazes de reinventar a cada etapa, novos e mobilizadores papéis sociais. A educação e a realização seguem juntas ao longo de toda a vida. (DELORS, 2001, p. 222-244).

Nesta perspectiva, o século que se inicia parece ter significado de nova esperança.

A educação aparece como sua aliada na construção da nova sociedade onde todos possam participar no processo de desenvolvimento “que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade”. (DELORS, 2001, p. 224).

Na edificação dessa nova “ordem social” apoiada na educação, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) torna-se mais que um direito, condição plena de participação da vida na sociedade.

A educação básica para todos é a possibilidade para os indivíduos, seja qual for a sua idade, de realizar o seu potencial, tanto individual quanto coletivamente. Concebida numa significação ampla, a aquisição dos conhecimentos, habilidades e competências, como ferramentas necessárias num mundo em rápida evolução, constituem direito fundamental do ser humano. Isso pressupõe uma necessidade de fazer da EJA um compromisso social, e uma

responsabilidade partilhada. Sendo assim,

A coesão social e a solidariedade aparecem na filosofia educativa dos finais do século XX como aspirações e finalidades indissolúvelmente ligadas, em harmonia com a dignidade da pessoa humana. O respeito pelos direitos do indivíduo anda a par com o sentido da responsabilidade e estimula homens e mulheres a aprenderem a viver juntos. (DELORS, 2001, p. 230).

No entanto, ainda persistem estruturas opressivas onde a exclusão aparece como realidade e ameaça constante.

2.3 O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA

O início de ações sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos ocorreram, a partir dos anos de 1930, quando a oferta de ensino público primário obrigatório e gratuito tornou-se direito de todos, incluindo os adultos.

É neste período, com efeito, que o caráter de ‘técnica social’ das várias práticas da educação popular vivia a explicitar-se com maior clareza. Agora, as anteriores reivindicações de melhoria e expansão do ensino seriam retomadas sob uma nova linguagem: a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresentaria como ‘condição’, como ‘requisito’ ou mesmo como ‘fator’ do desenvolvimento nacional. Esta adequação de velhos temas educacionais às novas formulações em que se exprimem as orientações do Estado seria particularmente nítida nas justificativas dos programas de Educação de adultos analfabetos. (BEISIEGEL, 1989, p. 13).

Por volta das décadas de 30 e 40 o analfabetismo foi apontado, entre os “indicadores sociais do nível de vida”, como um dos principais fatores responsáveis pelo subdesenvolvimento do Brasil. Assim, como em outros países, o analfabetismo foi transformado em vergonha nacional. Nesse momento, iniciaram campanhas de alfabetização

patrocinadas, direta ou indiretamente, pelo Estado para combater o analfabetismo. Os processos anteriores, adotados por grupos confessionais e assistencialistas, foram repensados.

As campanhas de alfabetização, resultantes da ação governamental, seja na esfera regional ou nacional, se estruturaram efetivamente a partir da intensificação dos processos de industrialização-urbanização. Com o deslocamento de grandes contingentes da população agrária e analfabeta para as cidades, o analfabetismo passa a ser associado à marginalidade. Portanto, o fato de não saber ler e escrever passa a ser caracterizado como um “problema social”.

A modernização no processo estrutural de produção de bens e serviços do capital, gera a necessidade de capacitação adequada da força de trabalho disponível. No entanto, por se tratar de adultos não escolarizados, tudo ocorre em condições pedagógicas precárias. As iniciativas de alfabetização, escolarização, restringem-se às primeiras noções de ler e escrever, com um tempo mínimo na escola, resultando numa formação insuficiente.

No final da Segunda Guerra Mundial ressurgiu um novo entusiasmo pela educação no discurso político-partidário. Era necessário não apenas desenvolver a produção econômica, mas também ampliar as bases eleitorais, partidárias e integrar ao setor urbano o contingente de migrantes vindos do campo. Além disso, recém-saídos do Estado Novo, a conjuntura política desejava uma ordem diferente daquela dos períodos anteriores. A partir de então, a educação de Jovens e Adultos assume a dimensão de campanha.

Em 1947 foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, sob a orientação de Lourenço Filho. Com o objetivo de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, atender o meio rural e integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul. Além disso, era preciso reduzir o número de analfabetos para melhorar a posição do Brasil no quadro estatístico mundial de analfabetismo. A campanha previa alfabetizar no período de três meses, a realização do curso primário em dois períodos de sete meses. A

etapa seguinte seria voltada para o desenvolvimento comunitário e para o exercício profissional. Seu direcionamento era de intenção qualitativa, sendo que predominou o aspecto quantitativo, e a intenção qualitativa não chegou a se concretizar.

O grande número de escolas supletivas implantadas em diversas regiões do país e o entusiasmo do voluntariado não se mantiveram na década seguinte, mesmo sendo criada a Campanha Nacional de Educação Rural com atuação conjunta dos Ministros da Educação, Saúde e Agricultura, iniciada em 1952.

Em 1963 estas duas campanhas foram extintas. A campanha de Adolescentes e Adultos gerou o aprofundamento teórico-pedagógico dirigido para o debate em relação ao analfabetismo.

A desvinculação do analfabetismo de dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente com a criança. Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. (SOARES, 2002, p. 102).

Essa busca de novos métodos para educação de adultos esteve permeada pela preocupação da promoção da cultura popular introduzida por grupos como o Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960, e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE), a partir de 1961. Dentre esses, segmentos da Igreja Católica também contribuíram, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nas atividades desenvolvida pelo MEB, o mais importante era o trabalho popular com objetivos sociais e políticos. Desenvolvido a partir da animação popular, e assumido por seus participantes, era realizado em concordância com as decisões dos participantes e avaliado como uma conquista do povo, resultado de um processo de luta por mudanças.

Assim, a ideologia vigente tinha como base a cultura popular e constituía um trabalho político promovido por agentes comunitários conscientes de sua prática como membros da sociedade, através de uma ação pedagógica que, conforme Brandão (1984, p. 54), “[...] foi em grande medida a teoria da Educação de Base do MEB, que co-introduziu as idéias de história e de libertação do homem – povo na história, como categorias do horizonte da Educação Popular”. Esse movimento implantou um novo conceito de transformação e progresso baseado nos direitos do ser humano tendo a população subdesenvolvida como o foco em questão. O que se pretendia era passar de um período da história para outro, ou seja, da história da dominação para a história da igualdade.

Essa proposta-termo se confirma nas idéias de Paulo Freire através de seu método de alfabetização voltado para o homem-povo. O método Paulo Freire de Educação de Adultos provocou transformações no trabalho pedagógico do educador e na práxis política da educação, comprometendo, através da educação, toda a sociedade.

Outras iniciativas também se destacaram como 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).

No entanto, ressalta-se a contribuição do educador Paulo Freire como referencial de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA.

Historicamente, o Método Paulo Freire nasce no Centro de Cultura do MCP Dona Olegarinha, no Poço da Panela, no Recife, em 1961, fruto de 15 anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. (GÓES, 1991, p. 52).

Nas palavras de Paiva (1987, p. 251)

O método Paulo Freire para a educação de Adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não

era uma simples técnica neutra mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios.

Esta é uma proposta de alfabetização com suporte teórico sustentado em uma visão de compromisso social, que consolidará uma nova reflexão sobre o social no contexto pedagógico, ou seja, uma reintrodução nos programas de alfabetização e de educação popular realizados no Brasil no início da década. Segundo Brandão (1984, p. 54)

É possível que até hoje não tenha havido ainda uma forma de trabalho com os subalternos através da educação tão claramente definida como a do sistema Paulo Freire. De uma aparência da proposta simples de um ‘método de alfabetização’, o que Paulo Freire introduziu nos trabalhos de educação foi, mais do que na Educação de Base do MEB, uma transformação radical não só do trabalho pedagógico do educador (uma nova pedagogia), mas do sentido e do uso político da educação (uma nova práxis de compromisso popular através da educação).

Tanto o MEB quanto Paulo Freire visavam uma educação de base para o povo, que exigia um método que possibilitasse ao educador auxiliar o homem no sentido de tornar-se agente de sua própria identidade, através de atitudes conscientes diante de seus problemas.

Quanto à sua visão histórica, Paulo Freire partiu do princípio de que, na primeira metade dos anos 60, ocorria um *trânsito* do povo brasileiro de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, aproveitando uma *rachadura* ocorrida no sistema, em decorrência da ‘substituição das importações’. Nesse processo econômico emergiria o fenômeno que Mannheim chama de ‘democratização fundamental’, que implica uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico, abrindo leques de participações interdependentes de ordem econômico-social-político-cultural. O povo deixa de ser objeto para ser sujeito. (GÓES, 1991, p. 53).

Grupos como o Movimento de Cultura Popular criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e a campanha de Educação Popular

da Paraíba (CEPLAR), anteriormente referidos, passaram a fazer pressão junto ao governo federal, com objetivo de receber apoio e uma coordenação nacional das iniciativas, o que começou a se configurar em 1963 no governo do presidente João Goulart. Em seguida, no mesmo ano, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização com o propósito de disseminar por todo o Brasil os programas de alfabetização orientados pelo “Sistema Paulo Freire”.

A metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debate no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores [...]. (GÓES, 1991, p. 53-54).

No entanto, a alfabetização e a educação das massas, pelos programas que se iniciaram nos anos 60, representavam um perigo à estabilidade do regime militar que foi implantado no Brasil após o golpe de 1964, segundo os ocupantes do novo governo. O temor aos efeitos dos programas resultou na repressão lançada contra esses programas e seus promotores. Conforme Góes (1991, p. 54), “o educador Paulo Freire, em abril de 1964, foi preso, cassado e sobreviveu no exílio até 1979, quando regressou ao Brasil”. Alguns desses sobreviveram, tais como o MEB, devido ao vínculo com a CNBB, porém com revisão na metodologia, material didático e orientação do programa.

No entanto, o analfabetismo continuava a existir, envergonhando o país. Para compensar o desmonte, o regime militar constituiu iniciativas através das atividades desenvolvidas pela Cruzada da Ação Básica Cristã (A.B.C.), entre 1965 e 1967, com objetivos políticos claros. Continha em seus documentos considerações, tais como: “que o homem ao qual a cruzada destinava sua programação era definido como um ‘parasita econômico’ que, através da educação, deveria começar a produzir e a participar da vida comunitária”. (PAIVA, 1987, p. 292).

Embora de origem evangélica o programa denominado Cruzada da Ação Básica Cristã não se resguardava a aspectos confessionais ou sectaristas, não fazendo discriminação de qualquer tipo em suas atividades pedagógicas, ao mesmo tempo pretendia ser fiel as suas origens, conservando os ideais cristãos. Sua credibilidade foi diminuindo em face ao mau emprego dos recursos, de suas debilidades técnicas e, principalmente, com o fim dos recursos e empréstimos norte-americanos e das mudanças ocorridas na orientação política do governo militar a partir de 1968. Assim, o descrédito da Cruzada ABC e a crescente oposição quanto ao seu funcionamento, dentro do próprio governo, oportunizaram a União assumir a própria execução de um programa nacional, levando a Cruzada ABC a se extinguir progressivamente entre 1970 e 1971.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) através da lei nº 5.379.

Esta lei atribuía ao Ministério da Educação a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada através da nova Fundação cuja presidência caberia ao diretor do DNE⁴. Ao MOBRAL incumbiria promover a educação dos adultos analfabetos financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento sócio-econômico. (PAIVA, 1987, p. 293).

O MOBRAL cresceu de forma significativa até a metade da década de 1980, alcançando todo o território nacional. Das suas iniciativas a que mais se destacou foi o Programa de Educação Integrada (PEI) que, reduzindo a duração do curso primário, tornava possível a continuidade dos estudos para os recentemente alfabetizados com pouco domínio da leitura e da escrita. No entanto, o investimento feito no MOBRAL não atingiu os resultados esperados, sendo entendido por planejadores e educadores como um gasto sem proveito e um programa ineficaz.

Promovido pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através da lei nº 5.692/71, o ensino Supletivo alcançou ampla propagação. A extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau com oito anos de duração motivou uma excessiva procura de certificação por meio de exames. Devido a grande procura, esses exames passaram a ser aplicados em estádios de esportes, determinando, dessa forma, sua normatização em todo território nacional.

O Parecer 699/72 do Conselho Valnir Chagas redefiniu as funções desse ensino e o MEC propiciou a realização de um grande número de cursos. Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares. Segundo Soares (2002, p. 58), “Este foi um momento de intenso investimento público no ensino supletivo e início de uma redefinição da aprendizagem e qualificação na órbita do Ministério do Trabalho”. A iniciativa que teve perspectivas de bons resultados, foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) dirigido aos que desejassem estudar na etapa de escolarização posterior as séries iniciais do ensino de primeiro grau, até mesmo os egressos do MOBREAL.

Em meados dos anos de 1970 a sociedade começava a reagir ao período de autoritarismo e repressão, exercendo influente papel. Importantes movimentos começam a se constituir como representantes sociais, almejando,

[...] democracia política e uma mudança de rumos excludentes do crescimento econômico. [...] Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições socioexistencias de vida marcadas pela ausência de liberdade de espaços de participação e de ganhos econômicos. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante. Esta buscava a construção de grupos de alfabetização, de reflexão e de articulação. (SOARES, 2002, p. 104-105).

⁴ DNE – Departamento Nacional de Educação.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, no período de 1980-1985, define como seu ponto principal a redução das desigualdades, apontando a educação como direito fundamental,

[...] para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania. Este Plano busca uma ‘nova postura com relação à educação de adolescentes e adultos’. Esta educação deveria atender aos objetivos de ‘desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades’. Por isso o ensino supletivo para dar certo deveria contar, socialmente, com a distribuição de renda, a participação mobilizadora, comunitária e pedagogicamente inovadora e ‘tendencialmente não formal’. Daí decorreram os programas de caráter compensatório como 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. (SOARES, 2002, p. 105).

Já no declínio do regime autoritário, a Fundação Educar surge em substituição ao MOBRAL, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, com objetivos específicos de alfabetização. Esta fundação não tinha participação direta nos programas, mas participava através de apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. A fundação Educar foi extinta em 1990, no governo Collor, tempo em que começa a surgir uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988, nesse sentido:

Vê-se, pois, que, ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado. A sociedade organizada, máxime mediante entidades sem fins lucrativos, deve colaborar com os titulares do dever de atendimento da escola. Esta colaboração, por vezes forjada em outras dimensões da educação, pode ser revestir de precioso enriquecimento na tarefa de acelerar o acesso dos que não tiveram oportunidades na sua infância e adolescência. Muitas destas associações adquiriram grande experiência neste campo. O saber destas associações pode-se constituir num tesouro imenso de indicações, apontamentos de ordem cultural e metodológica quando se propõem a tematizar e trabalhar no âmbito da educação escolar. (SOARES, 2002, p. 106).

Por ser a EJA um campo de atuação amplo e bastante complexo, são várias as organizações que as promovem, seja no setor público ou privado.

Atendendo a todas as exigências da Diretoria de Ensino Supletivo – DISU conforme determinações do Estado de Santa Catarina, o Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desporto Paulo Roberto Bauer, através do decreto nº 525, de 2 de setembro de 1991 e tendo em vista o que consta do Parecer nº 64/92 do conselho Estadual de Educação, autoriza a criação do Centro de Educação de Adultos – CEA, no município de Tubarão, com ensino fundamental e médio de Educação Geral e Cursos de Iniciação/Qualificação e Habilitação Profissional, com portaria em vigor a partir de 10 de março de 1992. Vale ressaltar que a partir de 1999 a sigla CEA – Centro de Educação de Adultos – foi alterada para CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, sendo incluído o termo Jovens na sigla atual, por determinação da Diretoria de Ensino Supletivo.

O CEJA de Tubarão atua em sede própria, tem sob sua coordenação um Núcleo Avançado de Ensino Supletivo – NAES, situado no Município de Braço do Norte, uma Casa Familiar Rural no Município de Orleans, seis unidades descentralizadas em outros municípios da região. Coordena, ainda, através de Telecurso 2000, dezessete telessalas distribuídas em pontos adequados a demanda.

O trabalho desenvolvido pelo CEJA é determinado pela Diretoria de Ensino Supletivo, através de leis, normas, regras, e regimento único para todos os CEJA's.

Atende ao Ensino Fundamental e Médio, sendo que no terceiro trimestre de 2002, contava com 887 alunos matriculados no Ensino Fundamental Modularizado e 796 no Ensino Médio Modularizado, somando um total de 1683 alunos nesta modalidade. As telessalas no terceiro trimestre de 2002 possuíam 437 alunos no Ensino Fundamental e 602 alunos no Ensino Médio, somando um total de 1039 alunos no Telecurso 2000. Cabe ressaltar que o número de alunos do Ensino Fundamental matriculados na sede do CEJA em Tubarão e que estavam freqüentando era de 240, dos quais entrevistou-se 80 (30%) dos alunos no processo de realização dessa pesquisa.

O CEJA também oferece atendimento de alfabetização, freqüentado por alunos sem escolarização ou que estudaram até a 3ª série do Ensino Fundamental. A freqüência é de duas vezes por semana, 4 horas de duração das aulas.

O tempo de permanência na alfabetização depende do ritmo de aprendizagem de cada aluno. Ao concluir essa fase, o aluno será encaminhado para o nivelamento, etapa de aprendizagem preparatória, para dar seqüência aos estudos com os módulos na etapa fundamental. O tempo de duração dessa fase é de dois meses e meio, com aulas de duas horas, e freqüência de duas vezes por semana.

Quanto à metodologia e recursos: o sistema é modularizado, cada disciplina tem uma quantidade de módulos que o aluno deverá estudar, do primeiro ao último, para concluir a disciplina. A metodologia de estudo desenvolve-se através do sistema de oficinas, onde os alunos são divididos por agrupamento de módulos, tendo cada turma o mínimo de oito e o máximo de quinze alunos.

No Ensino Fundamental e Médio Modularizado, 30% dos conteúdos são ministrados de forma presencial através de aulas coletivas e 70% à distância. O tempo de duração do curso, para alunos que estudam apenas uma disciplina cada vez, é de 21 meses, para os que estudam duas disciplinas simultâneas é de 11 meses, acrescentando, em ambos os casos, dois meses e meio de nivelamento.

No ensino médio, os alunos que estudam uma disciplina cada vez completam o curso em 22 meses e os que estudam duas disciplinas simultâneas em 12 meses.

No que se refere à grade curricular, a Educação de Jovens e Adultos compreende a base nacional comum do currículo, habilitando o aluno ao prosseguimento dos estudos em caráter regular. O ensino é modularizado com utilização de outros materiais didáticos.

Referente ao sistema de avaliação: a avaliação é global e envolve todos os aspectos e atividades de aprendizagem que ocorrem durante o processo. O resultado de

todas as atividades realizadas deve alcançar 8,0 (oito) como média para aprovação.

O aluno tem atendimento individualizado para tirar dúvidas.

A frequência mínima exigida é de uma vez por semana. Todo aluno ausente por 30, 60 e até 90 dias, ao retornar, será reavaliado pelo professor, enfocando todos os conteúdos trabalhados naquele período.

As matrículas podem ser realizadas diariamente dentro dos horários de atendimento: o período matutino atende das 07:45 às 11:45h e vespertino das 13:30 às 17:30h e noturno das 18:30 às 22:00h.

Quanto aos Exames Supletivos: a gerência dos Exames Supletivos (GSUP), através dos CEJAS, no nível de ensino fundamental e médio, são realizados pelo menos uma vez a cada ano, de forma unificada, nas regiões com maior número de candidatos, seguindo o que determina a lei. As idades: mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

O ensino modularizado é destinado aos jovens e adultos que têm dificuldades de freqüentar sistematicamente os cursos que exigem presença diária, devido às circunstâncias de trabalho e/ou outras razões específicas.

Das disposições preliminares, quanto à denominação e instituição legal:

Art. 1º O Centro de Educação de Adultos situa-se na cidade de **Tubarão** jurisdicionado em nível estadual à Secretaria de Estado da Educação e do Desporto/Diretoria de Ensino Supletivo, e nível regional à Coordenadoria Regional de Educação. (SANTA CATARINA, Regimento..., 1998, grifo nosso).

Dos fins e objetivos:

Art. 5º O Centro de Educação de Adultos destinado à educação de jovens e adultos, adotará os princípios filosóficos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, voltado ao compromisso de socialização do conhecimento, como forma de promover a transformação social, formando cidadãos conscientes e

autônomos no reconhecimento dos diversos sistemas de produção, das relações do trabalho que lhes são impostas, instrumentalizando-os no conhecimento científico e erudito para que possam promover as transformações necessárias.

Art. 6º O Centro de Educação do Adultos terá por finalidades:

I) promover o acesso à educação básica a todos os jovens e adultos que não a tenham recebido ou concluído não faixa etária obrigatória no Ensino Regular.

II) proporcionar estudos de atualização ou aperfeiçoamento para os que tenham seguido o Ensino Regular no todo ou em parte.

III) qualificar e atualizar jovens e adultos, visando a sua inserção no mundo do trabalho e a criação de alternativas de renda.

Parágrafo único: A educação de Jovens e Adultos abrangerá cursos e exames, de acordo com a legislação vigente.

Art. 7º O Centro de Educação de Adultos tem por objetivos:

I) proporcionar ao aluno acesso ao conhecimento científico e erudito, respeitando sua faixa etária, seus diferentes ritmos de aprendizagem, identidade cultural, familiar e comunitária;

II) oferecer condições para o desenvolvimento humano através da apropriação de saberes nas diferentes áreas do conhecimento e da tecnologia, como forma para uma melhor participação no mundo do trabalho;

III) utilizar, materiais e físicos disponíveis para complementar a educação básica e profissional dos jovens e adultos;

IV) possibilitar ao indivíduo o exercício consciente da cidadania;

V) promover a qualificação profissional, através de cursos, exames, programas de atualização, qualificação e requalificação nos setores da economia onde houver maior demanda;

VI) orientar o indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permita a Inserção no meio social onde vive.

VII) aperfeiçoar e atualizar conhecimentos mediante volta à escola;

VIII) proporcionar uma educação baseada nos princípios de valorização humana, visualizando o aluno como agente de transformação na sociedade em que vive;

IX) estimular a busca de aperfeiçoamento constante e ampliação dos conhecimentos. (SANTA CATARINA, Regimento..., 1998).

2.4 A Educação de Jovens e Adultos no cenário atual e perspectivas

A educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem sua história marcada por movimentos e iniciativas de grupos, órgãos públicos e privados, pesquisas realizadas por pessoas interessadas na busca de soluções para os problemas de um enorme contingente de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acessar a escola ou, se frequentaram, não deram continuidade por diversos motivos.

A narrativa desses movimentos, desvendam processos interrompidos, contraditórios e desafios constantes. No entanto, essas novas e antigas experiências

apresentam na sua essência um ponto em comum, o compromisso político diante da injustiça social com esses jovens e adultos não ou pouco escolarizados.

Tornou-se um pré-requisito, na modernidade econômica, a qualificação profissional e pessoal para a atuação nas novas organizações, nas diferentes atividades no campo do trabalho, que requerem competência e capacidade para lidar com a complexidade.

A globalização da economia, as novas informações e o rápido avanço da tecnologia transformaram em prioridade a capacitação dos recursos humanos para a produtividade e competitividade do mercado de trabalho.

Nesse contexto, sendo o ser humano o pressuposto nuclear da educação, não se pode fazê-la sem que dela todos participem de forma contínua, visto que a competência humana não se esgota no saber adquirido em uma etapa inicial da vida. Torna-se necessário a busca permanente de novos conhecimentos diante de constantes mudanças. Segundo Haddad (apud RIBEIRO, 2001, p. 191-192)

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal. [...] Enfim, a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

O termo educação permanente coloca a Educação de Jovens e Adultos sob um novo enfoque, como direito do cidadão ao desenvolvimento humano, no sentido de oportunidade de aquisição de conhecimento, continuação e ampliação desses conhecimentos.

A relação educação e cidadania evidencia a necessidade de se refletir a questão da educação para todos como direito, especialmente quando se trata de jovens e adultos, que

buscam através da escolarização a esperança de uma vida mais digna. Nessa perspectiva, como pode a escola pública contribuir efetivamente na formação do cidadão?

Se anteriormente o conceito de educação permanente remetia, principalmente, a idéia de desenvolvimento profissional, a educação continuada tal como vem sendo concebida atualmente abrange formação para a vida e o desenvolvimento humano em seu sentido amplo. Nessa linha de abordagem, a educação continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e a realização das potencialidades humanas são identificadas como parte integrante de todas as práticas sociais. (HADDAD apud RIBEIRO, 2001, p. 194).

Nesse contexto, torna-se relevante que se reflita sobre as implicações das desigualdades sociais, que se fazem presentes no campo da educação, mesmo com as mudanças das políticas educacionais que reforçam a igualdade de direitos a educação, a universalização e a gratuidade das escolas públicas.

[...] as desigualdades na área educacional são bastante grandes. Nós ainda temos 14 milhões de analfabetos acima de 15 anos. [...] Sabemos também que uma grande parte dos que conseguem ingressar no sistema escolar tem que enfrentar o problema do fracasso, gerado por fatores escolares e extra-escolares. Segundo dados de 1996, 89% dos homens com 19 anos e 86% das mulheres estavam defasadas na sua escolarização. Essa situação gera um outro problema concomitante ao analfabetismo absoluto em nosso país, trata-se do analfabetismo funcional, situação que caracteriza pessoas que tiveram uma experiência escolar insuficiente para garantir o domínio de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo, num grau que corresponda às demandas do mundo do trabalho ou outras dimensões do cotidiano (HADDAD apud RIBEIRO, 2001, p. 195).

Partindo do princípio de que a educação básica é requisito para a efetivação da educação continuada, parece necessário pensar em políticas públicas educacionais que se articulem, não apenas o acesso ou a frequência na escola, com as aprendizagens mínimas. Importa políticas voltadas para oportunidades de aprendizagens que garantam resultados significativos e a continuidade dos estudos. Isso implica condições de vida que interfiram na disponibilidade dos educandos para o aprendizado, e que não se limitem aos fatores internos da escola. Destarte, como oportunizar escolaridade a todos, numa sociedade em que parece

umentar a cada dia as disparidades sociais?

Nesse sentido, as oportunidades de aprendizado e a continuidade está atrelada à qualidade do sistema social no seu conjunto.

A educação permanente deve atender a todas as parcelas da sociedade. Essa ação exige responsabilidade partilhada de todos os segmentos, no sentido de ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todos, em todas as idades, e assim promover a superação da exclusão.

Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizente com a especificidade da EJA são algumas delas. A Conferência 'Educação para Todos', realizada em Jomtien em 1990, já estabelecia como estratégia para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriadas a cada um. (SOARES apud RIBEIRO, 2001, p. 202).

Construir conhecimento a partir do espaço escolar significa compartilhar a construção de novos conhecimentos e possibilitar aos jovens e adultos a melhoria na qualidade da sua relação com o mundo, o que sugere uma reflexão sobre espaço escolar e sobre quem ocupa. Conhecer a cultura do aluno consiste em entendê-lo e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de interagir com ele.

A Constituição de 1988 representou um marco para a educação. O estado assumiu o dever de garantir a educação para todos aqueles que a ela não acessaram, independente da faixa etária. Conforme Soares (apud RIBEIRO, 2001, p. 203)

Esse preceito constitucional contribui para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos assumirem como dever do Estado. De fato, houve, a partir de 1988, uma expansão significativa e uma institucionalização das

redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação.

Nos anos de 1996 e 1997 houve um intenso movimento de EJA no Brasil, em decorrência da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo (Alemanha). Participaram vários segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos.

A V Confinteia foi marcada por um compromisso assumido por mais de 150 países presentes, que se traduz em “oferecer à população em geral oportunidades de educação ao longo de toda a vida”. Para que o Brasil cumpra, como signatário da Declaração de Hamburgo, os compromissos firmados na Conferência Internacional de 1997, é preciso dar passos no sentido de corrigir o caminho percorrido assumindo a enorme dívida educacional para com a parcela significativa de jovens e adultos, sem ou com baixo índice de escolarização. Para a correção desse percurso, toda a sociedade civil está conclamada a pressionar a União, pela necessidade de reafirmar a EJA como prioridade nas políticas educacionais e sociais. Em relatório elaborado por Rivero (1998), a respeito da Reunião de Continuidade da Confinteia na América do Sul e no Caribe, consta, reiteradas vezes, que a educação de adultos merece prioridade na política educativa e social dos nossos países. (SOARES, 2001, p. 210).

A educação de adultos, na perspectiva da educação permanente, cada vez mais, tem papel estratégico no desenvolvimento social. Dentro dessa nova perspectiva, parece importante estabelecer uma reestruturação das políticas educacionais, tendo em vista a necessidade da EJA ser efetivamente assumida como política do Estado.

Refletir a educação como um dos fatores do desenvolvimento é tomar como desafio, para o século que se inicia, a criação de estruturas que permitam a valorização social e política da EJA, garantindo, assim, o acesso e a permanência, bem como capacitar o educando de forma que lhe permita colocar-se frente à realidade, refletir sobre ela e, quem sabe, transformá-la.

Paralelo a esse argumento, vem a necessidade de se refletir sobre a prática pedagógica do CEJA de Tubarão, a qual induz a alguns questionamentos após onze anos de implantação, tendo em vista as características culturais, sociais e econômicas dos alunos que

a freqüentam.

O que tem sido feito na perspectiva de compreender as razões/motivações dos alunos buscarem o CEJA para concluir o Ensino Fundamental? Qual o perfil dos alunos que procuram o CEJA? Que motivos os levam a abandonar a escola em idade própria? Que motivos (no curso e na vida pessoal e profissional) levam os alunos a desistir do seu propósito inicial? Muitas são as respostas possíveis para tais perguntas: os alunos que fracassaram na escolaridade em idade própria têm imagem negativa de si mesmos; a busca do aluno pela conclusão do Ensino Fundamental decorre de pressões exercidas pelas relações formais de trabalho; falta ao CEJA, ainda, uma linguagem plural dialética, atenta a vozes plurais.

Para Gadotti (2001, p. 39)

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja a história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente com relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o *direito de se expressar*.

Através da motivação será possível, quem sabe, obter mais eficácia na aprendizagem de jovens e adultos. Por meio do diálogo, analisando com ele seus avanços, seus êxitos ou falhas, reorientando seu empenho.

3 A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOCIAL

Conhecer o ser humano não significa separá-lo do todo, mas situá-lo no seu contexto. O conhecimento torna-se pertinente quando contextualizado. Afinal, quem somos nós? Somos um todo inseparável? De onde surgimos? Onde estamos? Aonde vamos? O ser humano reconhece verdadeiramente a sua identidade? Na concepção de Morin (2001, p. 40)

A condição humana foi autoproduzida pelo desenvolvimento do utensílio, pela domesticação do fogo, pela emergência da linguagem de dupla articulação e finalmente, pelo surgimento do mito e do imaginário [...] O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural.

O ser humano, natureza viva num mundo complexo, distingue-se dela (natureza) pela cultura. É ao mesmo tempo biológico e cultural, na medida que características biológicas como, por exemplo, o sexo, o nascimento, a morte, estão impregnados dos aspectos da cultura. As nossas ações biológicas básicas como dormir, beber, comer estão associadas a normas, valores, restrições especificamente culturais, ou seja, a cultura põe em movimento nossas ações. Assim, a cultura contribui para o “desenvolvimento” da humanidade, manifestando-se através das várias formas e, fundamentalmente, através da linguagem que, para Yves Bonnefoy (apud MORIN, 2001, p. 42), “são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal”.

A cultura constitui a fonte dos conhecimentos, valores e símbolos que

direcionam a vida humana, sendo assim produtora e produto da complexidade humana. Significa que o conhecimento complexo da humanidade faz parte do conhecimento da condição humana. Esse conhecimento que inicia a convivência com os outros seres em situações complexas, transformando-o no confronto com o seu destino social e histórico.

Entendemos, portanto, que não devemos limitar o ser humano ao mínimo de si mesmo. Ao conceber o outro como sujeito nos tornamos abertos a compreender a realidade humana. Assim, a compreensão desse e do outro constitui ponto de partida para superar a exclusão no modelo histórico de sociedade que constituímos.

Na verdade, já é quase um-lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa - a natural e a cultural - da primeira pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. [...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1994, p. 49).

Fazer parte do contexto significa estar não apenas inserido nele, mas com ele. A existência é individual, porém só é existência a partir da interação com o outro, da comunicação, da participação no diálogo. Nesse sentido, incorporar-se ao contexto torna-nos seres “situados”.

O homem, enquanto um ser de relações, transcende na “medida em que a consciência se torna crítica”, (FREIRE, 1994), não se limitando apenas a adaptação ou ajustamento a História e a Cultura. Assim, quando lhe é cerceada a liberdade, este torna-se um ser não situado. E, uma vez reduzido às circunstâncias, sem diálogo, limita sua aptidão e competência. Dessa forma, acredita-se incapaz e, sem o saber, é excluído da esfera das decisões.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele

apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1994, p. 51).

Velado por uma sombra que o acomoda, sem conhecer os direitos que lhe são negados, ajusta-se à imposições, muitas vezes abusivas, aceita passivamente, quando desconhece o mundo a que “pertence”. Mascarado por uma vontade frágil e movido por um otimismo quase inexistente, o homem contemporâneo foi contaminado por um sentimento de impotência que o faz fixar os olhos em algo que não vê, mas sonha um dia alcançar. Embora imobilizado, anima a fé e a esperança num amanhã possível de transformações e realizações.

Esse amanhã aparece como um tempo de anseios, aspirações, desejos, valores, em busca da superação da condição de mero espectador.

Temeroso, hospeda em si o medo e a insegurança, não acreditando na própria capacidade, isolado em seu próprio mundo, teme, acima de tudo, a liberdade. Para sair da margem da história terá, antes de tudo, que acreditar em si mesmo, na força mobilizadora da vida coletiva, superar-se em busca da libertação que, nas palavras de Boff (1997, p. 23), começa

Primeiro, na mente. Depois, na organização, por fim, na prática. Libertação significa a ação que liberta a liberdade cativa. É só pela libertação que os oprimidos resgatam a auto-estima. Refazem a identidade negada. Reconquistam a pátria dominada. E podem construir uma história autônoma, associada à história de outros povos livres.

No processo de libertação o homem haverá que acreditar em si mesmo, resgatar a auto-estima e partilhar o sentimento de solidariedade. Mas, como poderá o homem libertar-se do enraizamento habitual? Como poderá tornar-se um sujeito participativo, por impulso livre, tomado pela consciência de suas possibilidades? Como poderá ele

transformar conhecimento em ação?

Nesse processo, a educação tem papel importante, à medida que seja capaz de corresponder a esse desafio, possibilitando ao homem acreditar que é capaz de superar a consciência ingênua, oferecendo-lhe “instrumentos” que o coloque em constante diálogo com o outro, uma educação, que para Freire (2001, p. 38), faça “dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade”. Boff (1997, p. 23), reforça Freire quando conclama:

“Oprimidos, convencei-vos dessa verdade: a libertação começa na vossa consciência e no resgate de sua própria dignidade feita mediante uma prática conseqüente. Confiai”. Contudo, a liberdade enquanto conquista, exige uma busca constante, determinação e responsabilidade de quem a pratica. O homem, conformado e adaptado à realidade estrutural de dominação, teme a liberdade, não se sente capaz, encorajado para enfrentar os riscos e assumi-la. Envolvido pelo medo da liberdade, se recusa a recorrer aos outros, ou a escutar os apelos, preferindo a acomodação do cativo que o mantém; nega-se a partilhar a criatividade que a liberdade conduz, ainda que seja na busca. Segundo Freire (1994, p. 35)

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora de dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no poder de criar e recriar [...] Este é o trágico dilema dos oprimidos, que sua pedagogia tem de enfrentar.

A liberdade, portanto, só é possível pela superação da contradição entre “opressor e oprimido”. Assim, essa superação não pode ser apenas um ideal. Sua concretude se faz necessária na luta do homem contra a opressão que não deve ser vista como algo

intransponível, mas como situação que, mesmo no limite, é viável a sua superação. Nesse aspecto, pressupõe-se uma pedagogia voltada para o “ser” pessoa, e assim instituir uma relação dialógica constante onde educador e educando se unam numa atividade em que ambos são sujeitos no mesmo processo de descobrir e refletir, inovar e criar novos conhecimentos. Não apenas a liberdade da sobrevivência, não passar fome ou conhecer as primeiras letras, mas a liberdade para construir, para “ser” um indivíduo atuante e responsável.

Nessa pedagogia, o método deixa de ser instrumento do educador, ou seja, esse não mais “manipula” o educando. O método torna-se a forma de transformar em atitudes o pensamento consciente, ou seja, a consciência é o método a ser praticado, e se faz na co-intencionalidade ao atingirem, pela reflexão e ação, o conhecimento real, possibilitando que os sujeitos envolvidos na ação educativa descubram-se como criadores e recriadores constantes no processo da construção humana.

3.1 Para uma re-significação do processo educativo

No contexto das práticas educacionais, na aprendizagem buscam-se os principais componentes para estabelecer os objetivos de ensino, pois nela estão contidas respostas para questionamentos como: o que e quando o aluno pode aprender? Como e com que ensinar? Quais e que tipo de materiais são adequados? Que critérios de avaliação podem e devem ser empregados? Que tipo de relação se dá entre professor-aluno, aluno-aluno e instituição escolar como um todo? Nessa esfera, concentram-se as diferentes tarefas realizadas pelos educadores, as decisões correspondentes e as implicações que suas atividades incidem na

motivação e aprendizagem do aluno.

A luz dessas considerações Pedro Demo (2001, p. 67) menciona que:

Se, de um lado, sociedade do conhecimento significa ‘cientifização da vida’ [...] de outro, aponta para os desafios atuais da aprendizagem, desde que se tenha do conhecimento visão reconstrutiva. Há que se considerar, entretanto, que a questão da aprendizagem, ganhou contexto extremamente fértil de discussão, em particular ao tomar rumo tipicamente interdisciplinar, ancorando-se na biologia, na inteligência artificial, na lingüística, na psicologia, tendo como uma de suas manifestações mais fortes a idéia da ‘mente incorporada’ (*‘embodied mind’*). Aprender, de modo reconstrutivo político, será tomado como uma das definições mais essenciais da vida, sinalizando sua estrutura dialética ambivalente, sempre interdisciplinar.

Nessa ótica, o redimensionamento da aprendizagem está primeiro no seu caráter reconstrutivo, o que indica ser possível o conhecimento fundado no saber pensar, interpretar, a realidade de forma criativa e nela fazer-se mediador. No entanto, faz-se necessário a didática do aprender. Isso implica despertar e motivar atitudes de questionamento, criticidade, criatividade, ou seja, despertar a postura da curiosidade para reconstruir e construir conhecimento.

Nessa perspectiva, o cotidiano escolar deve envolver idéias relacionadas à motivação, para que os alunos realmente aprendam e alcancem efetivo sucesso escolar.

Nesse enfoque Witter (1984, p. 37-38), aborda que

Para aprender é preciso estar motivado, para realizar é preciso ter motivo para se manter trabalhando é necessário que se mantenha a motivação para o trabalho. Diz-se que os baixos salários são responsáveis pela pouca produtividade, uma vez que não atendem a necessidade do trabalhador. Comenta-se que por vezes, é difícil detectar o motivo que subjaz a algum tipo de comportamento, mas sempre se cogita que deve haver algum. Em outras ocasiões assevera-se que o professor não consegue manter a atenção da classe e fazer com que os alunos aprendam por não conseguir estabelecer condições de ensino motivadoras para seus alunos. Essas proposições [...] dizem respeito a como começa o comportamento como é imbuído de energia, como se sustenta, em que direção caminha, como pára e que tipo de reações explícitas e implícitas estão presentes quando o organismo está agindo e que podem ser atribuídas à motivação.

Frente à complexidade do tema, verifica-se que posturas diversas são assumidas

por estudiosos dessa questão. Muitas são as teorias que incluem variáveis motivacionais, embora atribuam enfoques diferentes em termos da compreensão e da previsão do comportamento.

Habitualmente os conceitos de motivação destacam um conjunto de variáveis, tais como, determinantes ambientais, forças internas, necessidade, desejo, emoção, impulso, instinto, vontade, propósito, interesse e incentivo.

Motivação é, portanto, um termo definido por princípios a partir de comportamentos observados.

Entre as múltiplas concepções de motivação, possivelmente a que coloca a motivação como aspecto mais central é a que tem sua origem na teoria da evolução. Desde os primórdios desta teoria surgiram variações em termos de comportamento motivado, sempre destacando a utilidade funcional do mesmo em termos de sobrevivência e de desenvolvimento. Nesta concepção, todo comportamento é motivado e serve às necessidades do organismo. Sem motivação não há comportamento. Este é instrumento ou meio pelo qual a necessidade é satisfeita. (WITTER, 1984, p. 39).

Desta forma, o que pode ser aprendido poderá ser afetado pela motivação. O aluno movido pela necessidade de conseguir um emprego, poderá aprender mais facilmente as atividades escolares, quando movido pelo desejo de obter o diploma. O trabalhador que almeja progredir na hierarquia da empresa poderá estar mais motivado para aprender novas habilidades.

Na educação formal tanto quanto na informal se faz presente a relação aprendizagem-motivação, [...]. Parece, entretanto, que é a falta de motivação para a aprendizagem, e não as respostas em que aparecem positivamente, que mais tem merecido a atenção de todos. [...]. Efetivamente, os problemas de motivação para a aprendizagem não se restringem aos pré-escolares e escolares, a educação formal; [...]. Os problemas são bem mais amplos, indo além do âmbito escolar e neste alcançando todas as faixas de idade/escolaridade. Além disso, não é problema que se circunscreva ao alunado. Outros elementos que atuam no sistema escolar também podem apresentar comportamentos que denotam falta de motivação. (WITTER, 1984, p. 40-41).

Observa-se que o sistema educacional muito pouco tem investido em recursos motivacionais para os educadores, levando em conta a importância do professor como

elemento motivacional para o aluno.

Para Hayes (apud DAL-TOÉ, 2002, p. 227), “motivação é o termo geral dado a um estado subjacente inferido que energiza o comportamento, provocando a sua ocorrência”. Diz Gagné (apud TAPIA, 2001, p. 77): A motivação é uma pré-condição para a aprendizagem”. Frimier (apud TAPIA, 2001, p. 77), afirma: “A motivação para aprender dá direção e intensidade à conduta humana num contexto educativo”.

Os conceitos citados indicam que a motivação é um referencial na conduta das pessoas, atua como meio condutor em determinados sentidos para alcançar um objetivo. Segundo Tapia (2001, p. 78-79), há quatro classes de motivação para o comportamento humano e para a conduta de aprendizagem/estudo.

1. Motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca. A própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem. [...]
2. Motivação relacionada com o eu, com a auto-estima. Os processos de aprendizagem incluem muitos aspectos afetivos e relacionais. Os êxitos e fracassos que obtemos vão definindo o conceito que temos de nós mesmos (autoconceito). Quando se tenta aprender e se aprende, vamos formando uma imagem positiva de nós mesmos que sem dúvida nos ajudará a realizar novas aprendizagens, já que gerará em nós uma confiança e uma auto-estima positiva que nos impulsionarão a seguir adiante. O autoconceito (Fierro, 1990) inclui um conjunto amplo de representações (imagens, juízos, conceitos que as pessoas têm sobre elas mesmas, englobando aspectos corporais, psicológicos, sociais, morais e outros. O autoconceito inclui juízos de valor (auto-estima). [...] Quando ele é negativo, as expectativas negativas tendem a se confirmar, o que reforça uma baixa auto-estima, estabelecendo-se assim um círculo vicioso difícil de quebrar. [...].
3. Motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação). Satisfação afetiva que produza a aceitação dos outros, o aplauso ou a aprovação de pessoas ou grupos sociais que o aluno considera superiores a ele. Esse tipo de motivação manifesta algumas relações de dependência.
4. Motivação que aponta para a conquista de recompensas externas. Prêmios, dinheiro, presentes que serão recebidos ao se conquistar objetivos de aprendizagem. [...] A motivação de qualquer pessoa apresentará componentes presentes em cada um dos quatro grupos.

Educadores de todos os graus de ensino reclamam de alunos desmotivados. No entanto, não parece ser muito simples identificar situações reais de problemas de motivação. Alguns alunos apresentam características de atenção, disciplina, quando, na verdade, estão

indiferentes à atividade escolar. Um comportamento aparentemente adequado em sala de aula, e até mesmo com um resultado aceitável no desempenho dos estudos, pode dissimular problemas motivacionais. Um rendimento escolar negativo pode não ser resultado de falta de motivação. Assim, além da avaliação do desempenho, do comportamento e do meio social em que vive, a identificação dos verdadeiros problemas de motivação exige um conhecimento amplo do aluno, avaliação dos métodos de ensino, disponibilidade de recursos. No entanto, as interações que ocorrem em sala de aula não parece propiciar subsídio, que contemplem a complexidade do tema em questão.

Sabe-se que muitas das condições adversas ao êxito do ensino fogem ao controle dos educadores. No entanto, as crenças de eficácia da ação dos educadores implicam o intrincado problema de motivar os alunos. Contudo, o êxito no trabalho de motivação não pode embasar-se apenas na competência técnica do professor.

Um fator de facilitação, porém crucial para o êxito nessa empreitada, é o envolvimento da escola como um todo (MAEHY e MIDGLEY, 1991). Isto é, exige que todos na escola - professores, a direção e a equipe de apoio pedagógico - atuem de forma uníssona na mesma direção. Num ambiente de cooperação e de outras interações positivas, o esforço e as iniciativas de cada professor, individualmente, terão mais eficácia em função do clima de apoio que cada um representa para seus pares. Ademais, as reações dos próprios alunos, sobretudo em termos de envolvimento com a aprendizagem, resultarão de suas percepções do tipo de cultura da sua escola e não apenas do que faz cada professor em classe. (BZUNECK, 2001, p. 30).

Essa abordagem demonstra que a motivação escolar não é tarefa fácil e que se constitui em um processo complexo e contextual. Importa que se tenha a clareza de que pessoas motivam pessoas, isso requer que se instaure processos motivacionais geradores de motivação.

O trabalho pode ser um prazer se, justamente, for predominantemente intelectual, inteligente e livre [...]. Quando é psíquico, mental se for unido a uma grande motivação, pode até nem ser percebido: quem escreve um poema, compõe uma música ou pinta um quadro às vezes chega quase a cair em cataplexia. Um escultor pode esculpir durante horas sem se dar conta do tempo, um poeta pode poetar o

dia inteiro, sem adormecer. No trabalho intelectual motivação é tudo. (DE MASI, 2000, p. 223).

A motivação no espaço escolar requer que os educadores não só conheçam os contextos de aprendizagem mais próximos, como os mais distantes, tais como o meio familiar, a comunidade local, regional no sentido amplo.

3.2 Breves considerações sobre motivação intrínseca e extrínseca

A respeito das orientações motivacionais, duas são consideradas pelos estudiosos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Segundo Boruchovitch (2001, p. 45)

Diz-se que um aluno é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa predominantemente pelo interesse que ela desperta. Em contraste, estudantes que possuem uma orientação motivacional extrínseca buscam tarefas nas quais o reconhecimento e a recompensa são salientes (Madelink & Harackewicz, 1984); Amabile, Hill, Hennesey & Tighe, 1984.

Sobre essas orientações motivacionais Guimarães (2001, p. 37-38), faz a seguinte consideração:

Curiosidade, interesse, persistência, atenção, prazer e alegria podem caracterizar a participação de uma criança pequena em situações de aprendizagem. No entanto, quando esta fica mais velha e avança em escolaridade, este tipo de envolvimento parece ficar restrito a situação fora da sala de aula. Os estudiosos da motivação intrínseca tem produzido nos últimos anos conhecimentos que podem auxiliar o professor em seu trabalho de despertar o interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares. [...] A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos.

Nessa perspectiva caracteriza-se um aluno intrinsecamente motivado quando ele

busca novidades, passatempo, lazer, satisfazer seu desejo de saber, condições favoráveis para desenvolver novas habilidades e adquirir experiência. Essas são condições de quem tem, implicitamente, uma direção própria para desenvolver atividades que propiciem desafios aliados à satisfação resultante do processo em si mesmo.

A motivação intrínseca é atribuída à opção de realização de uma atividade por si mesmo, por ser atraente, prazerosa, cobiçada. O interesse por essa atividade é espontâneo, sem intervenção externa ou recompensa pela sua realização. É entendida como tendência inata do ser humano para dispor interesse e fazer uso de suas capacidades, com o objetivo de propor-se desafios. É um canal de grande valor para aprendizagem e desenvolvimento humano. Mesmo sendo uma orientação motivacional pertinente, essa também é suscetível às penalidades do meio em que vive.

Participar de trabalhos por razões intrínsecas causa maior prazer e há indícios de que isso facilita a aprendizagem e a execução das atividades. Isso resulta do fato que o aluno, estando motivado, poderá optar por atividades que possibilitem aperfeiçoar suas habilidades e, assim, fixa a atenção nas explicações, questiona, busca novas informações, construindo, dessa forma, novos conhecimentos. A percepção de crescimento produz satisfação referente ao que está sendo aprendido, produzindo expectativas positivas de desempenho, cultivando a motivação para tal atividade.

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a recuperação do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação proveniente do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando. [...] Mesmo reconhecendo que as atividades propostas no cotidiano de sala de aula nem sempre podem ser geradoras de tais sentimentos ou comportamentos, o conhecimento dos determinantes da motivação intrínseca pode auxiliar os professores a oportunizarem sua ocorrência nas situações escolares. (GUIMARÃES, 2001, 38-39).

A partir desses dados, a motivação intrínseca torna-se de grande relevância como conceito, para elucidar o porquê de as pessoas se comportarem das mais diversas formas: elas são movidas pela curiosidade, por exemplo.

Nesta área de conhecimento, especificamente da motivação intrínseca e extrínseca, Guimarães destaca referenciais teóricos como Motivação para competência, Witter (1975); Teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (1996); Ryan e Deci (2000); De Charms (1984); Ryan, Connel e Deci (1985); Deci e Ryan (1985); Teoria da avaliação cognitiva, Ryan, Connel e Deci (1985); Csikszentmihadyi e Nakamura (1989); Csikszentmihadyi (1992, Csikszentmihadyi e Nakamura, 1989), Larson, Ham e Raffalli (1989). Os três últimos autores desenvolveram uma pesquisa, segundo Guimarães (2001, p. 44),

[...] para identificar em que circunstâncias da vida diária pré-adolescentes de quatro escolas diferentes relataram experimentar motivação intrínseca e atenção [...]. Os resultados obtidos nessa investigação demonstraram médias negativas de ocorrências da motivação intrínseca e da atenção em situações de sala de aula, indicando que poucos permaneceriam ali caso tivessem possibilidade de escolha. Esses dados sugerem, segundo os autores, que de modo geral a motivação de crianças e de adolescentes na escola não é intrínseca, fato este que não deveria causar surpresa, visto que a escola não prioriza essa orientação, preocupando-se com a transmissão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho através de notas dando ênfase aos motivadores extrínsecos, entre outros. [...]

A diferença entre motivação intrínseca e a motivação extrínseca é a causa do aluno para agir, isto é, se a localização da causa é interna ou externa, está dentro ou fora da pessoa. Um exemplo seria um aluno que, na falta de um dos seus professores, fosse para biblioteca ler por iniciativa própria baseado em interesses pessoal – estaria motivado intrinsecamente; ou se alguém, ou algum outro fator o influenciou, estaria motivado extrinsecamente. Visto dessa forma, percebe-se a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca. No entanto, as atividades escolares ocorrem por autodeterminação (local interno/motivação intrínseca) e, ao mesmo tempo, determinadas por outros fatores (local externo/motivação extrínseca). Por exemplo, um aluno pode escolher espontaneamente

esforçar-se em uma atividade que ele não acha agradável, porque sabe que a atividade é importante para alcançar um objetivo, como passar horas estudando inglês, para se tornar um tradutor. Isso é motivação intrínseca ou extrínseca? Nesse caso ela é intermediária, o aluno está optando espontaneamente por responder às causas exteriores, atendendo às exigências do curso de línguas. O aluno internalizou uma causa externa.

As causas ou incentivos externos são, nesse caso, entendidos como fonte de dados sobre as ações imprescindíveis a serem realizadas e não como coerção. Os fatores determinantes de sua ocorrência são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, tem valor semelhante aos comportamentos intrinsecamente motivados.

Para Guimarães (2001, p. 46)

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais e sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. No contexto escolar, destaca-se uma avaliação cognitiva das atividades como sendo meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, o aluno acredita que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como por exemplo, elogios, notas, prêmio ou ajudará evitar problemas (Amabile et al. 1994; Csikszentmihalyi e Nakamura 1989; Fortier, Vallerand, Guay, 1995; Harackiewicz e Elliot, 1993; Manderlink e Harackiewicz 1984; Néri, 1982; Sansone 1986).

Na grande maioria dos trabalhos realizados, as pessoas são inspiradas por motivos externos. Para confirmar essas condições, o importante seria perguntar as pessoas se fariam o mesmo tipo de atividade se este não oferecesse nenhum tipo de recompensa ou se não houvesse nenhum tipo de punição por não fazê-lo. Na possibilidade de uma resposta positiva a esse questionamento, seria esse um caso de motivação intrínseca, pelo fato de que a pessoa realiza algo por se sentir recompensada pela realização da atividade em si, e não por recompensa externa.

Sobre esse ponto Guimarães (2001, p. 46-47), afirma que:

Diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros. Csikszentmihalyi (1992), salienta que o final dessa experiência extrínseca deveria sinalizar o início de uma educação intrinsecamente motivada, ou seja, o indivíduo buscaria agora compreender o mundo que o cerca, destituído de preocupações com notas, diplomas ou outros fins externos e, desta forma, poder colocar-se criticamente em relação aos fatos que o cercam sem ser manipulado.

Seria, nesse caso, o desenvolvimento autônomo da motivação, os estímulos externos são entendidos como fonte de instrução sobre as atividades a serem desenvolvidas e não como forma de repressão. A flexibilidade cognitiva, o processo de informações e a criatividade são os mesmos da motivação intrínseca, ou seja, têm valor semelhante aos comportamentos intrinsecamente motivados.

Um fator relevante que merece ser abordado, são as considerações de Witter (1984, p. 45) sobre o aspecto polêmico das operações para motivação, mais especificamente sobre o que ela chama de aspectos ou dimensões extrínsecas e intrínsecas.

Isto aparece quando se diz, por exemplo, que aprender deve ser reforçador ou recompensador por si mesmo, que se deve aprender pelo prazer que isto traz. Esta preposição se opõe a que se usem recursos externos para garantir a motivação ou aprendizagem. Subjaz a estas considerações uma clássica polêmica entre motivação extrínseca versus motivação intrínseca, tão freqüentemente retomada nos discursos pedagógicos, quanto inútil na solução de problemas práticos com que se deparam os profissionais, que têm diante de si pessoas sem motivação, para a aprendizagem ou a realização de tarefas já aprendidas. Em níveis mais avançados, considera-se que só no plano teórico se pode realmente fazer distinção entre motivação extrínseca e intrínseca, que há uma interdependência entre elas e, até mesmo, que esta é, possivelmente, uma distinção desnecessária ou meramente acadêmica.

No entanto, estas considerações segundo Witter ainda permeiam freqüentemente o discurso pedagógico. Por isso cabe uma reflexão.

[...] Uma conceituação ainda hoje aceitável é a de que a motivação intrínseca é aquela em que a atividade surge como decorrência da própria aprendizagem, o material aprendido fornece o próprio reforço, a tarefa é feita porque é agradável, sendo realizada por ela própria. A motivação extrínseca ocorre quando a aprendizagem é concretizada para atender a outro propósito, por exemplo, apenas passar no exame, galgar um posto, ser agradável para outra pessoa (pai, patrão,

namorada), para 'subir' socialmente. Aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante. Na realidade complexa da vida, quer se focalize o aluno, quer o operário, em uma situação de aprendizagem, os dois tipos de motivação estão presentes. E quando se emprega, planejadamente, operações para obter motivação, ainda que se parta do tipo extrínseco, espera-se chegar à intrínseca. [...] Em qualquer dos dois tipos de motivação, para se obter uma adequada relação motivação-aprendizagem, deve-se operar modificando a situação. (WITTER, 1984, p. 45).

Para a autora, ambos os tipos de motivação estão interligados, são interdependentes. Para que a relação motivação-aprendizagem ocorra efetivamente, deve-se ser produzida de forma a propiciar mudança de situação. Essas variáveis podem ser, por exemplo, material didático e tecnológico, interação professor-aluno, conteúdo, especificidade ou peculiaridade das disciplinas, todos esses recursos fazem uma correlação individual com o aluno. Na prática, muitas variáveis entram em jogo, interferem nestas relações e podem impedir que o aluno aprenda, pode não se estabelecer um conjunto de reforçadores adequados a propiciar a aprendizagem.

Tapia (2001, p. 80-81), também faz referências a:

algumas das principais teorias sobre motivação que podem ter maior incidência no campo do ensino e da aprendizagem.

Teoria das necessidades de Maslow - Maslow (1954) estabelece uma hierarquia de necessidades, que começa pelas de nível baixo (sobrevivência, segurança, pertença, auto-estima) e conclui com as de nível superior (conquista intelectual, apreciação, auto-realização). Quando estão satisfeitas as necessidades de determinado nível, a pessoa se sente motivada para satisfazer as de níveis superiores.

Teoria da conquista - em todas as pessoas se encontram presentes tanto a necessidade de conquista, de alcançar determinada meta, como a de evitar o fracasso. Existem instrumentos que permitem ao professor verificar que alunos experimentam preferencialmente a necessidade de conquista e quais a de evitar o fracasso.

Teoria da atribuição - todas as pessoas tentam explicar por que as coisas aconteceram de determinada maneira atribuindo-lhes algumas causas. Segundo Weiner (1979), as causas às quais os alunos atribuem seus êxitos ou fracassos podem ser classificadas seguindo diferentes critérios: causas internas ou externas, segundo as causas se encontrem no interior do sujeito ou fora dele; estáveis ou instáveis, segundo respondam a algo permanente ou mutável e, por último, controláveis ou incontroláveis, segundo seja possível ou não intervir nelas.

Dentre as teorias existentes no campo da motivação é relevante citar algumas

das tradicionais, a Teoria Behaviorista que inclui nomes como Yuthrie, Hull e Skinner; a Teoria cognitiva que tem Kurt Lewin como um dos precursores do assunto; a Teoria Psicanalítica que reconhece Sigmund Freud como fundador; a Teoria humanista que tem como as figuras principais Rogers e Maslow.

Essas teorias dizem respeito também as formas pelas quais as pessoas desenvolvem sua conduta, “comportamento de realização”. Nessa perspectiva, a motivação pode ser objeto de socialização e aprendizagem através de estratégias de ensino.

3.3 Reflexão, uma estratégia de apoio à inclusão escolar

Uma escola que se pretende inclusiva deve utilizar-se de dispositivos que criem um novo sentido para as atividades escolares, que despertem o desejo de aprender e ensinar que acreditem que se pode inovar, criem situações de aprendizagem e fazem dos obstáculos um motivo de superação, de busca de alternativas. A escola inclusiva assume a complexidade de sua função, ou seja, o desafio de pensar e organizar o contexto educacional, oferecendo aos alunos concretas possibilidades de participação social.

O ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem contribuem para ajudar o aluno a aprender a aprender e, portanto, processar, armazenar e utilizar melhor a informação. Conseqüentemente, o estudante consegue desenvolver um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem. [...]. Gardner, Kornhaber e Wake (1998) apontam para a necessidade de uma educação mais voltada para a compreensão, para a aplicação do conhecimento em situações do dia-a-dia e sobre tudo para o desenvolvimento da capacidade de se pensar crítica e criativamente. (BORUCHOVITCH, 2001, p. 110).

Maslow (2000, p. 266), defende a idéia de que:

A educação não pode mais ser considerada essencialmente, ou somente um processo de aprendizagem, [...]. Uma vez que estamos falando de um tipo de pessoa, de um tipo de filosofia de um tipo de personalidade [...]. Precisamos nos interessar mais pelo processo criativo, pela atitude criativa, pela pessoa criativa [...].

Nesse sentido, o desafio da escola é o de auxiliar os alunos a produzir um conceito de inteligência que ultrapasse a capacidade intelectual e que se configure na enunciação de todas as suas habilidades. Faz-se necessário que se criem ambientes favoráveis ao desenvolvimento pleno da inteligência do ser humano e da aprendizagem, onde o aluno demonstre competências e revele condições para dirigir e dominar sua própria aprendizagem, envolvendo investimento de esforço, de emoções, de motivação e do uso de estratégias de aprendizagem centradas na reflexão.

De acordo com Boruchovitch (2001, p.50), “As estratégias de aprendizagem consistem num conjunto de procedimentos que objetivam facilitar a aprendizagem”. Portanto, trata-se de promover um espaço educativo que estimule nos alunos o sentimento de competência e controle pessoal que resulte em êxito. Conforme Moscovici (1997, p. 100), “a pessoa se dispõe a fazer mais, com motivação crescente”. Assim, o desafio do professor é o de propiciar ao aluno reais experiências de êxito, comentar expectativas positivas em relação às suas capacidades e evitar comentários que possam criar dúvidas sobre elas. Importa trabalhar com objetivos ou metas, ou seja, aquilo que o aluno pretende cumprir ou atingir. Essas metas precisam ser bem especificadas, caso seja estabelecida pelo professor. Vale ressaltar que desafios exageradamente altos para o aluno tenderão ao fracasso. Realizar desafios mais fáceis em fases iniciais dos estudos, seguidos dos mais difíceis, desde que acessíveis ao seu esforço, podem revelar dados reais das suas capacidades.

O acesso às estratégias de aprendizagem maximiza a aprendizagem já que possibilita que alunos diminuam suas dificuldades pessoais e aprendam a controlar melhor os fatores ambientais que interferem no desempenho escolar satisfatório. (DA SILVA e SÁ, 1997 apud BORUCHOVITCH, 2001, p. 51-52).

Cabe aos educadores estimular o desenvolvimento de competências reais no educando como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes ocasiona a motivação para aprender e prosseguir aprendendo com êxito. Conforme Boruchovitch (2001, p. 53), “a motivação é a variável-chave para a aprendizagem. Sem dúvida, o professor pode contribuir sobremaneira para [...] aumentar a motivação de seus alunos”.

Os educadores precisam se comprometer com o crescimento pessoal do educando e desafiá-los a tomar para si a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Moscovici (1997, p. 117) considera que,

A palavra-chave é motivação. O aprendizado só se evidencia quando aquilo que foi internalizado passa a ser praticado. Saber não é fazer. Várias das múltiplas formas de inteligência precisam ser desenvolvidas como habilidades nos processos emocionais para, justamente produzirem comportamento interpessoal e social apropriado às situações. A aprendizagem vivencial propicia maior facilidade para transferência de aprendizagem, ou seja, aplicar aptidões, conhecimentos e habilidades às situações reais, desde que haja motivação.

Assim, criar ambientes que favoreçam a aprendizagem, que fomentem a cooperação em contraste à competição entre educandos, que respeitem as diferenças, valorizem as várias habilidades do ser humano, parece ser essencial no desenvolvimento da motivação educacional. Em decorrência, surgem alguns questionamentos: como organizar a classe para despertar interesse pelas atividades a serem realizadas? O que os educadores podem fazer para que os alunos se interessem pelos estudos? Essas e outras perguntas são feitas com frequência e muitas vezes ficam sem respostas, e os problemas de aprendizagem sem solução. Tapia (2001, p. 66) vem confirmar o que foi abordado anteriormente por Boruchovitch e Moscovici: “A motivação é um dos temas-chave para que possam alcançar os objetivos a que nos propomos, isto é, que os alunos aprendam e desenvolvam ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos”. Para isso, é importante ter clareza das implicações que as atividades dos professores têm na motivação e aprendizagem dos educandos.

O aspecto afetivo é um importante elemento a se considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos. Situações como o abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes no processo de aprendizagem humana. Tem-se apontado ainda que a experiência repetida de insucesso, por parte dos indivíduos, pode levar ao caminho do fracasso escolar e ao abandono do processo de escolarização. (MARTINELLI apud SISTO, 2001, p. 99).

Dessa forma, o baixo desempenho, assim como o aparecimento de dificuldades de aprendizagem, seja de curta ou de longa duração, devem servir de sinal de alerta para os educadores e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

[...] não há como negar que existe uma relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes, uma vez que em qualquer atividade que se realiza pode-se notar interesses de ordem intrínseca ou extrínseca, ou seja, um desejo de realização que no decorrer do trabalho pode sofrer interferências de estados de decepção, fadiga, prazer pelo que se tem alcançado, esforço por melhorar os resultados almejados, entre outros sentimentos básicos como agrado ou desagrado, dor ou prazer, alegria ou tristeza, sucesso ou fracasso pelo que se está fazendo, bem como aprovação social e recompensas das mais variadas, desde um simples carinho ou atenção até obtenção de prêmios, presentes ou outras vantagens quaisquer. (MARTINELLI apud SISTO, 2001, p. 100).

Sofrer alguma situação de fracasso, colocar sua competência em condição de incerteza, pode causar um desconforto e um sentimento de desvalorização que, em longa duração, pode criar problemas graves de adaptação da conduta, além de abalar de forma profunda a confiança e o valor concedido a si mesmo.

Uma consideração relevante é que um aluno que se vê frente a uma situação de fracasso tende a buscar uma forma de compensar a frustração vivenciada, podendo, nestas circunstâncias, proceder de forma agressiva, apresentar comportamento de dispersão, apatia, descaso para com os estudos e até mesmo afastar-se da convivência social, o que pode interferir no processo de aprendizagem e no rendimento nos estudos.

Entende-se, portanto, que o sucesso e o bem-estar do aluno estão intimamente ligados aos aspectos sociais, emocionais e afetivos:

Por isso a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra. (MORIN, 2001, p. 61).

De acordo com as idéias descritas, para que os alunos realizem as atividades com motivação suficiente parece necessário promover um ambiente propício à aprendizagem em que sejam estimulados a auto-estima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno, e que este seja, acima de tudo, um ambiente desafiador, dentro de um nível de cobrança aceitável, para, assim, despertar a curiosidade, o desejo de busca do conhecimento em sentido amplo.

3.4 A pedagogia da inclusão como compromisso educativo

Na perspectiva discutida neste trabalho, o ensino-aprendizagem resulta positivamente quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre educador e educando e ambos se tornam cúmplices no mesmo processo. Isso exige grande capacidade de interação entre professor e alunos, podendo ser ressaltado que: “A própria pessoa do professor pode ser uma fonte de motivação importantíssima. O tipo de relação que estabelecemos com os alunos pode gerar uma confiança e um aumento de atenção que são condições indispensáveis para aprendizagem”. (TAPIA, 2001, p. 92).

É essencial que os educadores tenham presente a importância de possibilitar aos alunos aprendizagem significativa. Mais ainda, zelar para que estes benefícios não se restrinjam a alguns, esforçando-se para que este direito se estenda a todos, e, dessa forma,

fazer da educação o motor potencial do desenvolvimento humano, especialmente quando a atividade educativa envolve alunos adultos.

Ao falar do adulto como aprendiz é preciso não esquecer a especificidade de cada um e, portanto, a diversidade entre todos. Os adultos que não estudaram ou que não aprenderam muitos são sobretudo pessoas, que, apesar disso, encontram-se em piores condições que outras; comumente são capazes de enfrentar os obstáculos que a vida lhes foi impondo ao longo do caminho e de superá-los ao conjunto da pessoa e a interpretá-los, levando em conta as características do contexto em que surgem. A resposta educativa configura-se como um meio para desenvolver as potencialidades dessas pessoas, entendidas em sentido global e estreitamente relacionadas. (SALVADOR, 1999, p. 192).

A aprendizagem não se restringe à fase inicial da vida; tampouco o ensino pode dispor dessa limitação.

Isso contribui para consolidar a idéia da educação de adultos associada à idéia de educação permanente. A educação permanente é uma finalidade social que responde a princípios básicos à capacidade de mudança que implica a adaptação e a aprendizagem; e o direito inalienável à educação, como expressão da vontade própria e como ferramenta a liberdade individual e social. (SALVADOR, 1999, p.190).

Faz-se necessário criar alternativas de políticas educacionais com vistas a ampliar as oportunidades de educação para todos ao longo da vida e, ao mesmo tempo, garantir a educação básica para todos e a possibilidade de continuar aprendendo.

Nessa ótica, Freire (2000, p. 26) diz que,

Foi assim, socialmente, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Nesse contexto, a educação pressupõe um direito fundamental do ser humano, isto é, deve ser oferecida a todos a possibilidade de aprender que, conforme Freire, precede o ensinar, faz-se necessário reconhecer o direito de aprender ao longo da vida e, dessa

forma, limitar os riscos da exclusão. Importa que todos tenham a possibilidade de aprender em condições de igualdade e por meios apropriados.

Isso faz da educação de jovens e adultos um meio e um direito, uma responsabilidade partilhada, conforme aborda Morin (2001, p. 65): “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Portanto, torna-se imperativo, no trabalho dos educadores, encorajar o conhecimento recíproco das diferentes culturas, para promover a paz, os direitos do ser humano, a democracia, a liberdade e a diversidade, visando a possibilitar ao indivíduo jovem e adulto desenvolver seu potencial, suas habilidades, ampliar seus conhecimentos e promover um nível profissional mais qualificado.

A universalização do ensino fundamental abre caminhos para que mais pessoas se apropriem de conhecimentos necessários à sua inserção no mundo e à superação das desigualdades.

Neste âmbito, a abordagem desenvolvida até aqui conduz a um caminho possível, ou seja, a necessidade de refletir sobre uma prática pedagógica preocupada em influir positivamente sobre a motivação dos alunos para melhorar os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no contexto escolar. Compreende-se a abrangência do tema, e se delimita o objetivo desse trabalho: compreender as razões/motivações de alunos do ensino fundamental modularizado, oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tubarão. Traçar um perfil a partir da identificação-motivos de evasão do ensino regular em idade própria; identificar as razões; motivações que levaram os alunos a procurar o CEJA para cursar o ensino fundamental. Identificar motivos que podem levar os alunos a abandonarem o curso.

Assim, para desvelar as “certezas” que darão suporte para alcançar os objetivos deste trabalho, partiu-se das hipóteses de que os alunos que fracassaram na escolaridade em

idade própria têm imagem negativa de si mesmos; a busca do aluno pela conclusão do Ensino Fundamental decorre de pressões exercidas pelas relações formais de trabalho. Falta à escola ainda uma linguagem plural dialética, atenta às vozes plurais.

3.5 A motivação no contexto da EJA: um desafio para os educadores

Por se tratar de uma modalidade de ensino específica para jovens e adultos, importa proporcionar, como ponto de partida, a esses educandos, conhecimentos coerentes com suas necessidades mais imediatas, buscando meios e alternativas capazes de conseguir que os alunos se interessem efetivamente por aprender.

Neste aspecto, é relevante que se considerem as referências de Piconez (2001, p. 38-39) quando menciona que, para Roganesi (1990):

[...] a dimensão pedagógica é abordada, no intuito de apontar para a necessidade de estudo a respeito do desempenho cognitivo dos alunos, de como vivem o analfabetismo e de como percebem o processo de escolarização, de suas motivações bem como estruturas formais de compreensão de si mesmos e da realidade e de como todos estes aspectos influem sobre o processo educacional.

Considerando a aprendizagem um fator prioritário para a socialização, torna-se necessário reconhecer maior adequação de propostas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento de atitudes relacionados aos processos de motivação para a aprendizagem.

Sabendo-se que alunos desmotivados estudam pouco ou não estudam, Bzuneck (2001, p. 19) explica que:

A dupla necessidade educacional, de remediar os diferentes problemas de motivação que se constata em certos alunos e a de se manter e otimizar a motivação para aprender em todos os alunos, ressalta o papel de cada professor e até da escola como um todo nessa empreitada.

Dessa forma, a primeira necessidade consiste em resgatar alunos desmotivados; a segunda, orientar aqueles que trazem consigo motivação distorcida, envolvendo todos os alunos durante o ano letivo, através da execução de projetos que estimulem a alta motivação para a aprendizagem.

Assim, criar estratégias para trabalhar a motivação dos alunos e recuperar sua auto-estima supõe-se que exige dos educadores da EJA elevado senso de compromisso. Segundo Bzuneck (2001, p. 25) “trata-se de alunos nos quais é preciso reverter uma história de socialização que os precipitou numa condição incompatível com a aprendizagem”.

No entanto, deve-se evitar o caráter circunstancial de tais iniciativas, ou seja, o de levantar a necessidade de motivação apenas quando se detecta algum aluno desmotivado ou com problemas dessa ordem.

O papel do educador, mais do que remediar, é o de prevenir, para que não ocorram interferências negativas e, sobretudo, estimular cotidianamente a motivação positiva de todos os alunos envolvidos nas atividades educativas.

Para Bzuneck (2001, p. 26)

A literatura conceitua claramente em que consiste essa motivação positiva, e que ela sinaliza a direção que irão tomar os esforços educacionais. Todo aluno deve orientar-se para a meta de realização denominada aprender, ou seja, desenvolver a motivação para o domínio dos conteúdos e o crescimento intelectual, e não apenas para o desempenho ou passar de ano ou coisas que o valham. (AMES, 1990; 1992; BROPHY, 1983).

Em outras palavras, os alunos precisam valorizar o aprender como um objeto pessoal, buscando auferir o maior proveito do processo de aprendizagem, acolhendo todas as condições de exigência que ele contenha. Em última instância, por mais ambicioso que

seja esse objetivo, os esforços educacionais devem seguir a trilha em direção à motivação intrínseca, num estado em que o aluno se envolve nas atividades escolares como um fim em si mesmo, independente de motivadores extrínsecos.

O enfoque está em desenvolver estratégias de ensino favoráveis à aprendizagem, ou seja, planejar atividades e propostas que despertem no aluno o sentimento de satisfação para aprender.

Neste sentido, a expectativa é criar e desenvolver projetos de trabalho, objetivando envolver jovens e adultos num contexto escolar que viabilize e promova o desenvolvimento de novos saberes. Significa, portanto, um projeto pedagógico em que os educandos serão desafiados a realizar atividades que superam o treino, a repetição e a memorização. Frente a essa visão, torna-se necessário que os currículos possibilitem o exercício da liberdade do educando, que resultem na capacidade de criar, inovar e desenvolver respostas diante de situações de sua própria realidade. No entanto, é imprescindível que a Educação de Jovens e Adultos:

[...] construa um caminho próprio, didaticamente, pensando nas situações concretas da existência deste segmento da população, suas vidas, dentro das relações do mundo do trabalho e numa articulação do pensamento universal e universalizante. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998, p. 42).

Esse contexto impõe aos educadores compreender a educação como atividade que compromete o educando em todos os sentidos. Dessa forma, convém ao professor verificar quais são os conhecimentos que o educando já tem, de quais dispõe no seu meio social e quais são aqueles a que tem acesso. Assim, é importante pensar numa dinâmica de trabalho com uma linguagem que propicie aprendizagens significativas.

É preciso que o educador

[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2000, p. 24-25).

Trata-se, portanto, de uma formação que utiliza métodos ativos de ensino-aprendizagem e permita criar outros métodos à luz da ação, capazes de despertar no educando a curiosidade crescente e torná-lo cada vez mais criativo.

Há que se proporcionar aprendizagem ativa, com o propósito de atender as necessidades sócio culturais, político-econômicas, compreendendo a melhoria da qualidade de vida, isto é, o seu bem-estar individual e social.

Assim, é pertinente a construção de projetos que considere o aprender, isto é, o “aprender a vir a ser”, voltados para o autodesenvolvimento.

A partir desse eixo, Soares (2002, p. 114) ressalta:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Assinala-se, portanto, uma formação com novas características de atuação pedagógica, que impõe reconhecer a educação como um campo de atuação humana. Nisso reside a necessidade de o educador atualizar-se constantemente e de desenvolver novas estratégias de ensino que não se restrinjam apenas aos conteúdos científicos, mas compreender o saber que ensina.

4 PESQUISA DE CAMPO: DIRETRIZES, OBJETIVOS E RESULTADOS

A escolha do tema é decorrente da experiência de trabalho da pesquisadora com Educação de Jovens e Adultos, como Orientadora Educacional do CEJA de Tubarão. Essa vivência levou a perceber que os alunos que interromperam a escolaridade em idade própria, dentre outros fatores, apresentam baixa auto-estima e ausência de motivação para aprendizagem.

Para iniciar o trabalho de pesquisa, foi elaborado, previamente, um roteiro de entrevista com base nas orientações professor da área de estatística, atuante na Universidade do Sul de Santa Catarina. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa experimental, ou seja, um pré-teste. Na oportunidade foram entrevistados cinquenta alunos do Ensino Fundamental Modularizado do CEJA de Tubarão, uma amostra significativa em relação à população pesquisada.

Segundo Rauen (1999, p. 119) “[...] pré-teste significa um teste prévio com o fim de analisar a adequabilidade dos instrumentos de coleta de dados”.

O roteiro de entrevista foi testado com relação à abrangência das questões, à verificação das dúvidas, dificuldades no preenchimento, a necessidade de introdução ou supressão de perguntas.

Os dados obtidos foram classificados, tabulados e analisados a fim de verificar, dentre outros fatores, a viabilidade dos objetivos e hipóteses, a partir dos quais o tema foi sendo explorado. A versão inicial do roteiro resultou na versão final apresentada (ver apêndice A).

Dessa forma, visa a atingir **os objetivos** de compreender as razões/motivações de

alunos do ensino fundamental oferecido pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tubarão, bem como identificar os motivos da evasão do ensino regular em idade própria; identificar as razões/motivações intrínsecas e extrínsecas que levam os alunos a procurar o CEJA para cursar o ensino fundamental e identificar motivos que podem levar alunos a abandonar o curso oferecido pelo CEJA. Foi realizada uma pesquisa do tipo exploratória. Conforme Rauen (1999, p. 24) “[...] pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema. Este esforço tem como meta tornar um problema complexo mais explícito ou mesmo construir hipóteses mais adequadas”.

Segundo Gil (1991 apud RAUEN, 1999, p. 24-55) “ela envolve o levantamento bibliográfico, as entrevistas com o pessoal, a análise de exemplos entre outros. Tais tarefas se conformam, em geral, nas formulações das pesquisas bibliográficas e nos estudos de casos”.

Quanto à organização da pesquisa, os procedimentos coincidem com as características da **pesquisa de campo**. Dessa forma, convém destacar que “a pesquisa de campo consiste na busca de informações nos locais onde elas se encontram, conforme elas se encontram. Neste caso, campo quer dizer todo e qualquer ambiente alvo da pesquisa” (RAUEN, 1999, p. 25). Caracterizou-se também como **estudo de caso** de acordo com Rauen:

Os estudos de casos tem como vantagens o estímulo a novas descobertas e ênfase na totalidade e simplicidade dos procedimentos [...] Uma vez escolhida a unidade-caso, o pesquisador elabora a coleta de dados, observando, fazendo entrevistas, estabelecendo histórias de vida. O resultado deste trabalho se constituirá num relatório dissertativo (RAUEN, 1999, p. 31).

Com relação à análise dos resultados, para Berelson (apud RAUEN, 1999, p. 122)

[...] a análise de conteúdo tem como fim a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado na comunicação. Trata-se de um conjunto de instrumentos que permitem ao pesquisador assegurar objetividade na análise de discursos diversos.

Nesse contexto, procurou-se demonstrar características em comum com os procedimentos do trabalho de pesquisa e de reflexão.

O envolvimento da pesquisadora com o universo investigado permitiu avaliar a

relevância e a significação dos problemas levantados, tendo em vista a relação com o universo pesquisado, de modo que, além do caráter pessoal, o trabalho tem dimensão social, o que resulta no seu caráter político. Essa contextualização global traz no seu interior uma inquietação vivenciada pela pesquisadora por um longo tempo, gerando uma série de indagações, para as quais, possivelmente, as respostas começarão a emergir.

A **pesquisa de campo** foi realizada no segundo semestre de 2002. De uma **população de duzentos e quarenta** alunos de quinta a oitava série matriculados no Ensino Fundamental Modularizado, no CEJA de Tubarão, foram envolvidos, de forma direta, 80 alunos. Essa **amostra** representa **um terço** do universo do ensino básico, com participação de alunos de todas as disciplinas; dos horários vespertino e noturno. A **população de professores sete** e a **amostra sete**, todos os professores foram entrevistados.

A **técnica** utilizada **entrevista**. A opção de **instrumento** para coleta de dados, **roteiro** com dezoito questões, mistas para os alunos, sete questões abertas para os professores. Segundo Schrader (1978 apud RAUEN, 1999, p. 111-112)

A entrevista, é uma interação social em que se efetuam, numa situação formal eventualmente estandardizada, comunicações orais ou escritas configuradas como atos verbais de comunicação. Neste aspecto a entrevista é uma forma de interação verbal não convencional. A relação entrevistador entrevistado é singularizada, porque orientada por determinado fim e delimitada por uma área temática. Em outras palavras, trata-se de uma interação verbal controlada.

As entrevistas foram do tipo estruturada, tanto para o aluno (Apêndice A) quanto para o professor (Apêndice B).

Conforme Rauen (1999, p. 112)

As entrevistas estruturadas são aquelas que trazem questões previamente formuladas. O pesquisador estabelece um roteiro prévio de perguntas. Isto posto, não há liberdade de alteração dos tópicos e nem se faz a inclusão de questões frente a situações concretas.

Assim foi estabelecida a realização deste trabalho, cabendo destacar, ainda, um dado de significativa relevância, quando Rauen (1999, p. 113) menciona que:

Com relação ao registro das respostas, aconselha-se que o trabalho seja gravado, dado que muitos detalhes podem ser perdidos com a anotação concomitante. Todavia há certos informantes que se recusam ser gravados. A solução é desconsiderá-los da amostra ou aceitá-los e anotar por escrito as suas respostas ao mesmo tempo que elas são apresentadas ou a posteriori.

No decorrer da pesquisa, mesmo seguindo as recomendações para a realização da entrevista, o aluno se sentia inibido com o gravador, apresentando dificuldade para continuar respondendo às perguntas. Ao repetir-se a ocorrência com vários alunos, optou-se por anotar as respostas, fazendo-se o registro no ato da entrevista, deixando de lado o gravador. Assim, o aluno ficou mais desinibido, trazendo melhores resultados para o trabalho.

Cabe destacar que, para aprofundar mais esse estudo, procurou-se trabalhar com um roteiro de perguntas de caracterização de informantes e abertas. Um outro procedimento foi definir categorias de análise para facilitar a tabulação dos resultados das perguntas abertas, ou seja, agruparam-se as respostas em que os alunos empregaram as mesmas palavras ou sinônimos (Apêndice A).

A atividade de pesquisa se desenvolveu na escola. Nas salas de aula, houve a explanação sobre os objetivos da pesquisa, com considerações/orientações sobre a forma como o aluno poderia contribuir na sua realização. Em seguida, o primeiro aluno se retirava, voluntariamente, da classe, dirigindo-se a uma sala próxima, onde a pesquisadora o aguardava para entrevistá-lo. Nesse momento, iniciava-se uma explicação mais detalhada sobre o tema e a importância da sua contribuição, de modo a minimizar o constrangimento do aluno. Em seguida, começavam as perguntas de caráter pessoal seqüenciadas pelas abertas, conforme roteiro em anexo (Apêndice A).

Os dados coletados serão apresentados a seguir, através de demonstração gráfica⁵, análise e interpretação dos resultados.

4.1 O perfil do aluno da EJA: a motivação no contexto da prática educativa

4.1.1 Quanto ao sexo

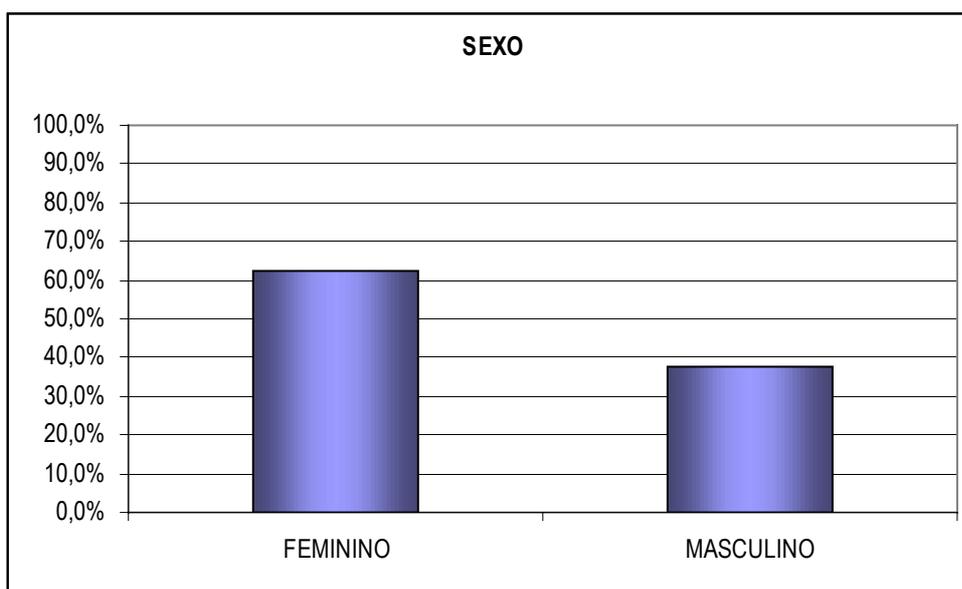


Gráfico 1 - Demonstração gráfica referente ao sexo dos alunos entrevistados

Ao abrir a entrevista, cujo início pautou-se em questões pessoais, os entrevistados responderam a perguntas concernentes ao sexo. Da população investigada, 62,5% são do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. Da totalidade dos alunos do CEJA, portanto, o número de mulheres é superior ao dos homens.

Esse resultado possibilitou a pesquisadora inferir sobre um dado que tem se tornado visível nas instituições escolares, ou seja, uma procura bastante significativa das mulheres em busca da educação escolar ou formal. Entrevistá-las, tornou possível compreender suas expectativas manifestadas em relação às suas aspirações pessoais e

⁵ Os gráficos foram elaborado na planilha de cálculos do Microsoft Excel 2000.

profissionais. É preciso considerar que, por razões histórico-culturais, as mulheres, especialmente as das classes populares, ainda se encontram inferiorizadas em relação aos homens, especialmente no mercado formal de trabalho.

Neste sentido:

É certo que houve progressos no decurso dos últimos anos: os dados estatísticos da UNESCO indicam, por exemplo, que a taxa de alfabetização das mulheres aumentou em quase todos os países de que se possuem informações. Mas as disparidades continuam enormes: dois terços dos adultos analfabetos do mundo, ou seja 565 milhões de pessoas, são mulheres; [...] O princípio da equidade obriga a um esforço particular para suprimir todas as desigualdades entre os sexos em matéria de educação. Elas estão de fato, na origem de inferioridades permanentes que pesam sobre mulheres ao longo de toda a sua vida. Por outro lado, hoje em dia todos os peritos são unânimes em reconhecer o papel estratégico da educação das mulheres no desenvolvimento. (DELORS, 2001, p. 77-78).

O referido autor aponta aspectos de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente relacionados às mulheres, pela importância da sua participação no desenvolvimento, seja familiar, seja da comunidade. No entanto, a condição de desigualdade configura-se na situação de inferioridade. Um exemplo são os baixos salários pagos às profissões tradicionalmente femininas; ou a situação de salários diferenciados na mesma função, pagos a pessoas de sexos diferentes.

A experiência da pesquisadora como Orientadora Educacional do CEJA de Tubarão tem possibilitado a percepção de que uma boa parcela da população de alunas vive na condição de submissão, de sujeição e obediência. Essa condição de desigualdade, inferioridade e submissão, traduzida das entrelinhas dos seus depoimentos, tornam-se visíveis nas atividades que denotam certa baixa auto-estima, dificuldades para encaminhar os seus estudos, ou seja, trata-se de Jovens e Adultos que se encontram a mercê de outros, sem autonomia, sobretudo, quando a mulher depende financeiramente dos pais, marido, ou irmãos. Nesse caso, a dependência, e porque não dizer “controle pessoal”, passa a ser ainda mais rigorosa.

Se quantitativamente a mulher lidera, a sua auto-estima deixa a desejar. No cotidiano escolar do CEJA, permeia essa realidade. Mulheres que se apresentam com baixa auto-estima, desmotivadas para continuar os estudos, é porque estão sofrendo interferências dos familiares para que deixem de estudar. Por exemplo, o marido que demonstra insatisfação com a ida da mulher à escola, utilizando como argumento: “para que estudar depois de velha”, ou o pai que está reclamando dos gastos com os estudos da filha, argumentando que seria melhor ela aprender a costurar para trabalhar em malharias, já que “ela nunca deu nada nos estudos” ou, ainda, o marido, que todas as vezes que a mulher vai sair de casa para estudar, diz que ela “está perdendo tempo, porque ela não vai aprender nada mesmo; é burra por natureza, até a lista de compras do supermercado ela escreve errado”. Uma outra aluna, após iniciados os estudos, pediu ajuda à orientadora para solucionar um problema: ela havia iniciado os estudos, sem que o marido soubesse, mas não podia continuar mentindo. Vale ressaltar que a aluna estava com sessenta e quatro anos de idade.

Esses exemplos trazem à luz elementos que dão vazão à constatação de que os problemas existem e que possivelmente interferem na motivação, haja vista que a argumentação para convencer o educando a abandonar os estudos quase sempre coloca em dúvida a sua capacidade para aprender e, em certos casos, uma das formas de tentar persuadir a aluna é apontando a experiência escolar do passado, na tentativa de convencê-la de que ela não é capaz.

Esses fatores geram, entre outros, sentimento de inferioridade, insegurança, dependência e a crença na própria incapacidade. Assim a motivação para aprender vai sendo solapada.

Destarte, há que se considerar que, além da influência, o contexto da sala de aula há, dentre outros, a indução de expectativas de fracasso decorrente de supostas experiências negativas, interferindo na motivação da aluna para a aprendizagem.

A prática educativa do CEJA tem demonstrado que as mulheres ainda sofrem discriminação com relação aos homens no que diz respeito aos estudos. Se, por um lado a sociedade contemporânea reconhece o papel estratégico da educação da mulher, segundo (DELORS, 2001) e a inclui nesse processo, por outro lado, a mudança da mulher “dependente” para mulher “independente”, no entender de uma parcela da sociedade, é percebida como uma ameaça, não apenas com relação aos estudos mas, também, no mercado de trabalho, campo em que as mulheres, apesar da inúmeras dificuldades, já ocupam espaço significativo.

Esse contexto, possivelmente, poderá ser analisado sob diversos ângulos, como exemplo, a partir da hipótese de que a mulher está percebendo novos valores relacionados a sua participação no desenvolvimento social. No entanto, ao sofrer interferências negativas (pressões) em relação aos estudos, a mulher tende a obedecer, por razões histórico-culturais. Pode deixar de lutar por um grau de educação escolar mais elevado, recuar face aos inúmeros desafios para sair da “sombra”, da situação de “sem-identidade”. Esses, dentre outros fatores, podem configurar-se em abandono escolar, pela perda da motivação para o estudar e aprender, o que foi visto sob o enfoque de Witter (1984), conforme mencionado no primeiro capítulo.

Na ótica da referida autora, a aprendizagem só acontece se o aluno estiver motivado para aprender. Dessa forma, pode-se dizer que a implementação de alternativas para compreender a motivação dos alunos, envolve conhecer os diversos elementos que estão presentes na complexa realidade dos educandos. Significa buscar neles algo mais que as marcas de regras gerais, como, por exemplo, a sua trajetória escolar na infância, mas também a sua vida cotidiana e as situações que constituem a história de vida de cada educando, bem como é necessário ainda conhecer a realidade escolar e social.

Assim, consagrar um processo de interação no contexto escolar, significa assumir a complexidade da prática pedagógica em permanente movimento. Conhecendo o educando e

seu contexto torna-se, de certa forma, possível, dialogar com ele, motivá-lo na busca da superação das condições objetivas de sua vida.

Quanto ao sexo masculino, observou-se que a maioria parece ter o trabalho como preocupação central, ou seja, parece ser entendido o trabalho como responsabilidade exclusiva dos homens. Esse pensamento pode estar relacionado com as considerações anteriores sobre as mulheres.

No ato da matrícula do aluno, no CEJA, questiona-se se está trabalhando, ou não, isso porque, caso não esteja, ele será encaminhado para estudar durante o dia, em horário mais adequado para o aluno e para a escola, visto que o período noturno é priorizado para alunos trabalhadores ativos, evitando-se, assim, superlotação das salas de aula, visto que a grande maioria já trabalha.

Observou-se que o aluno é bastante resistente em aceitar o horário proposto pela escola, argumentando que “estudar durante o dia é coisa pra mulher”, “que já está procurando emprego”, “que talvez quando começar a trabalhar vai deixar a escola”. Os exemplos levam a presumir que os homens fazem do trabalho um instrumento de poder, e até mesmo de discriminação. Uma atitude que pode causar danos ao próprio homem, ao contexto familiar e social.

4.1.2 Quanto à faixa etária

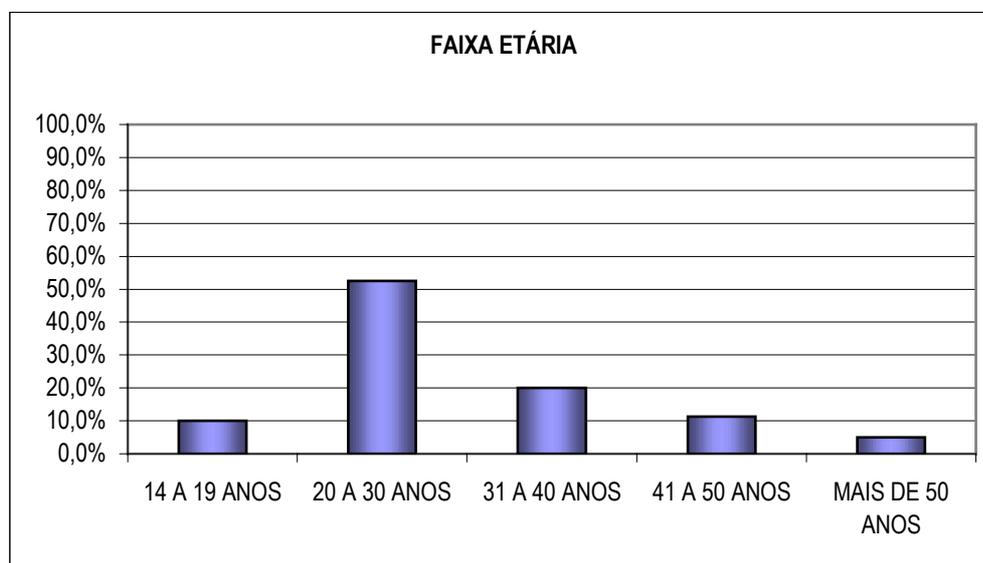


Gráfico 2 - Demonstração gráfica representando a faixa etária dos alunos entrevistados.

A faixa etária predominante dos entrevistados foi entre 20 a 30 anos com 52,5%, vindo, na seqüência, os de 31 a 40 anos, com 20%. Os de 41 a 50 anos somam 11,25%, seguidas de 10% entre 14 a 19 anos, caindo para 5% com mais de 50 anos. A idade predominante, portanto, revela um dado de extrema importância: os alunos do CEJA são adultos. Essa faixa etária caracteriza-se por indefinição, insegurança, também, por expectativas, lutas e sonhos.

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e adultos. Falo de 'jovens e adultos' me referindo a 'educação de adultos', porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Essa realidade se confirma na educação de jovens e adultos do CEJA de Tubarão.

Parece evidente que a vida para eles resume-se à luta de cada dia pela sobrevivência, nutrida por um fio de esperança da possibilidade de “vir a ser”.

Assim, torna-se relevante considerar que:

A distância entre os códigos culturais da escola e o envolvimento social concreto de muitos estudantes desfavorecidos, sem respeito pela sua heterogeneidade e diversidade biográfica, inter e extra-individual, podem, sutil e anacronicamente, aumentar ainda mais a desigualdade de oportunidades, impondo a uniformidade da cultura estabelecida. (FONSECA, 2002, p. 11).

Nessa perspectiva, uma outra característica a ser considerada é o estado civil, já que o grau de responsabilidade aumenta na medida em que a pessoa responde por si e pela sua família. Esta constitui, via de regra, a expectativa social e culturalmente esperadas para os que assumem, especialmente, o papel social de pai ou de mãe, constituindo, ou não, uma família.

4.1.3 Quanto ao estado civil

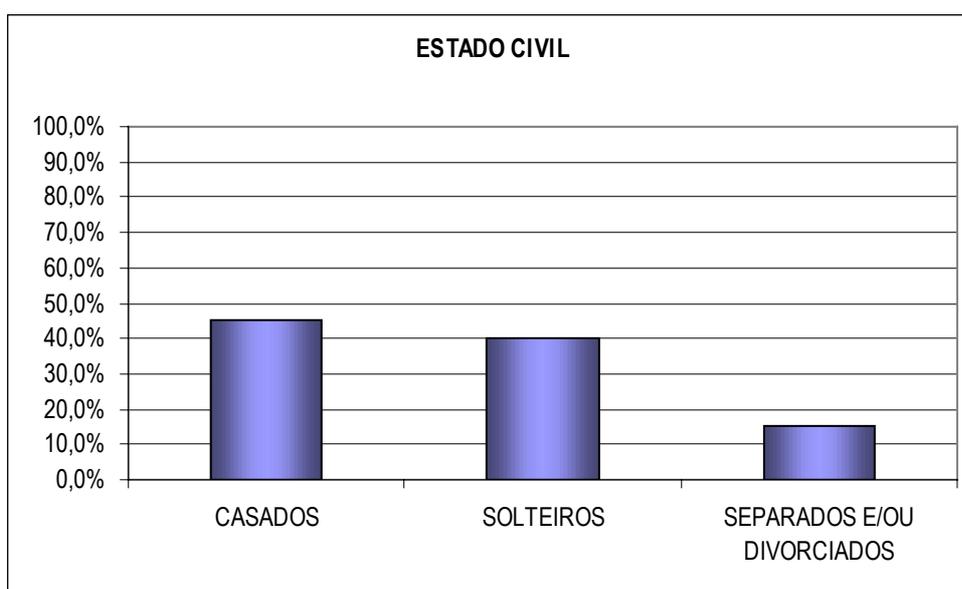


Gráfico 3 - Demonstração gráfica representando o estado civil dos alunos entrevistados

Essa responsabilidade parece que está sob os ombros de 45% de alunos casados do CEJA, dos 15% separados e, de certa forma, dos 40% solteiros.

O estado civil do aluno pode ser uma variável de forte influência nos seus estudos. Especialmente das mulheres, quando são mães e não têm com quem deixar seus filhos para estudar, ou, muitas vezes, o “marido” ou “pais” não aceitam que elas estudem. Esses e outros fatores têm forte influência na motivação relacionada com a continuidade da formação escolar.

Conforme se verificou no gráfico 1, a maioria dos alunos é do sexo feminino, somando um total de 62,5% da população pesquisada. Desse universo de mulheres 12,5% são casadas, 8,5% solteiras e 4% separadas e/ou divorciadas.

Há que se apontar para a diversidade de situações que circundam o contexto escolar. Portanto, a heterogeneidade dos alunos, (experiência de vida, trabalho, faixa etária, sexo, estado civil) e outros fatores exigem respostas diferenciadas para a obtenção de um mesmo resultado, o êxito escolar.

Nesse sentido, debruçar-se sobre as manifestações motivacionais dos alunos torna-se pré-requisito, para que os educadores definam com clareza, no seu trabalho, os objetivos e metas a serem alcançados.

4.1.4 Quanto à localização da residência

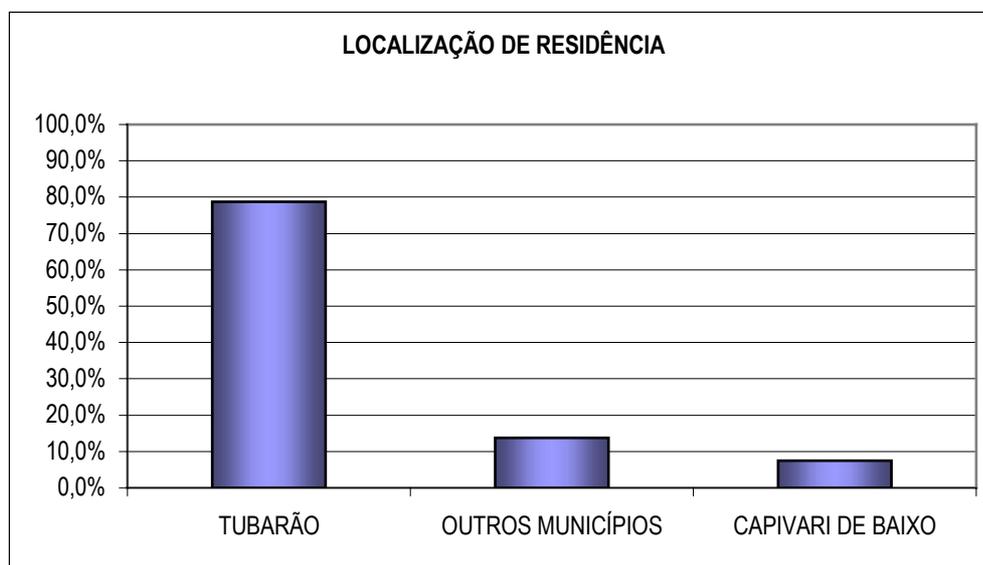


Gráfico 4 - Demonstração gráfica da localização das residências dos alunos entrevistados.

Sob este prisma, a localização, cidade onde o aluno reside, pode se constituir em fator decisivo para o acesso ou a permanência na escola. Foi constatado, nesse sentido, que 78,75% dos alunos do CEJA residem na cidade de Tubarão, nos bairros de periferia, distantes do centro onde se localiza a unidade escolar. Do total da amostra, 7,5% residem no município de Capivari de Baixo e 13,75% residem em outros municípios, mais distantes de Tubarão. Os alunos residentes no município-sede também dependem de algum meio de transporte para deslocar-se até a unidade do CEJA.

4.1.5 Quanto à atividade de trabalho

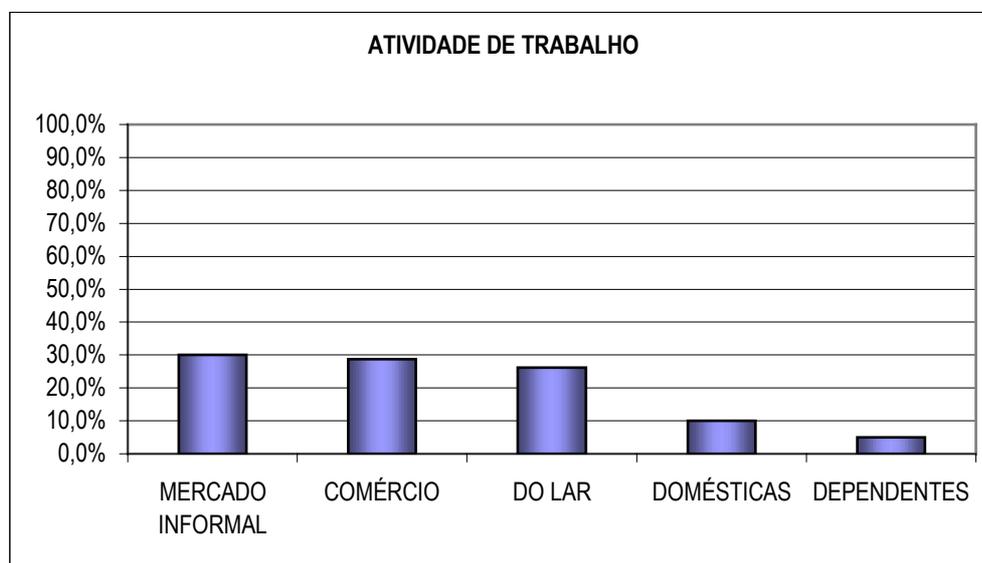


Gráfico 5 - Demonstração gráfica das atividades de trabalho dos alunos entrevistados.

Quanto à profissão, ou atividade de trabalho, os dados revelam que 5% dos alunos do CEJA são dependentes dos pais (menores de idade), 10% atuam como empregada doméstica e 26,25% são do lar. Do total da amostra 28,75% trabalham no comércio e 30% atuam no mercado informal, nas mais diversas atividades, tais como: costureira, babá, manicure, ajudante de entrega, mestre de obras (construção civil), jardineiro, ajudante de servente de pedreiro, agricultor, vigia, serviços gerais, e outros.

Um dado positivo chama a atenção: da população pesquisada e questionada sobre o item trabalho: apenas um aluno mencionou que, “no momento estava desempregado”, os demais responderam que estavam trabalhando, ou seja, desenvolvem algum tipo de atividade. No entanto, resulta num ponto negativo, visto que as evidências demonstram que a grande maioria possui subemprego por falta de qualificação “o que não só os marginaliza, impedindo seu crescimento profissional, como influi nos baixos índices de produtividade e qualidade,

incompatíveis com os avanços tecnológicos e a demanda da indústria moderna”. (DANYLUK, 2001, p. 49).

Dessa forma, ainda que a mulher não seja o alvo exclusivo dessa pesquisa, torna-se relevante associar os dados representados pelo gráfico 5, sobre as atividades laborais com as informações representados no gráfico 1.

Observa-se, em termos de trabalho ou atividades laboratoriais, que os resultados apontam um elevado índice de mulheres que exercem atividade do lar. Vale ressaltar que esta atividade ainda não é reconhecida como profissão, para registro em carteira de trabalho. Portanto, a mulher do lar não tem “autonomia”, por exemplo, para adquirir um bem móvel em seu nome, visto que ela não pode comprovar em carteira que a sua atividade é remunerada.

Essa condição a coloca à margem, em situação de desconforto diante das pessoas. Como pesquisadora e educadora, a vivência com essas alunas tem demonstrado tal situação. O fato mais recente observou-se durante a entrevista: quando as alunas eram questionadas sobre a atividade de trabalho ou profissão, parecia se sentirem constrangidas, para responder que atuavam em serviços domésticos. A maioria justificava rapidamente que retornara aos estudos para “pegar um emprego”. Observou-se, principalmente, nas mais jovens e solteiras, que elas preferem dizer “eu não faço nada, fico em casa” a ter que utilizar o termo “do lar” ou “ajudo a minha mãe”, ressalta-se.

Conforme já foi mencionado, é possível que a mulher esteja percebendo outros valores e busca conquistar novos espaços na sociedade.

Essa percepção pode estar relacionada com a faixa etária, representada no gráfico 2.

Quanto ao sexo masculino, observou-se que o aluno que se encontrava sem trabalho, respondeu, sem constrangimento, que estava desempregado no momento, observando-se, também, que os alunos que desenvolviam atividade laboral no subemprego responderam sobre seus trabalhos sem acanhamento aparente, embora a grande maioria tenha

justificado que estava procurando um emprego melhor.

Os dados da pesquisa demonstraram que uma parcela significativa de alunos do CEJA são jovens. Através da experiência concreta com esses alunos, observou-se que o jovem da atualidade idealiza para si uma vida mais dinâmica, condizente com o dinamismo do mundo contemporâneo, especialmente com relação ao mundo do trabalho e ao conhecimento na área da informática. Mesmo não disponibilizando de nenhum recurso dessa área no seu meio, o aluno demonstra estar atualizado quanto às informações sobre estes recursos. São provavelmente os veículos de comunicação de massa os maiores responsáveis por estas informações. Por exemplo, durante a entrevista, ao questionar uma aluna sobre a atividade ou profissão que exerce, ela respondeu de forma a deixar entender que trabalhava “com computador”, demonstrando um grande entusiasmo ao narrar sua “história”. Ao terminar, a fim de confirmar e descrever sua resposta lhe foi perguntado “você trabalha com informática?” – “Não, professora”, respondeu rapidamente, “mas eu vou trabalhar, eu acho lindo quem trabalha com computador. Quando vejo na televisão aquelas pessoas que sabem fazer tudo até falar com outras pessoas elas falam pelo computador, se Deus quiser eu vou ter”.

Analisar esse contexto, leva a perceber que os meios de comunicação de massa são instrumentos que levam as pessoas ao mundo da informação e da “atualização”, ainda que de forma virtual provocando, de alguma maioria, mudança de comportamento ou de expectativa na medida em que as pessoas idealizam, “sonham” ter algo que viram através das imagens da T.V. Esses desejos possivelmente, irão servir de motivação para que a aluna referida amplie seus conhecimentos e, quem sabe, transforme o virtual em real. Nesse sentido, Boruchovitchi (2001) menciona que “[...] a motivação humana é determinada por crenças individuais que precisam ser conhecidas já que estas exercem influência direta no comportamento humano”.

4.1.6 Quanto à renda

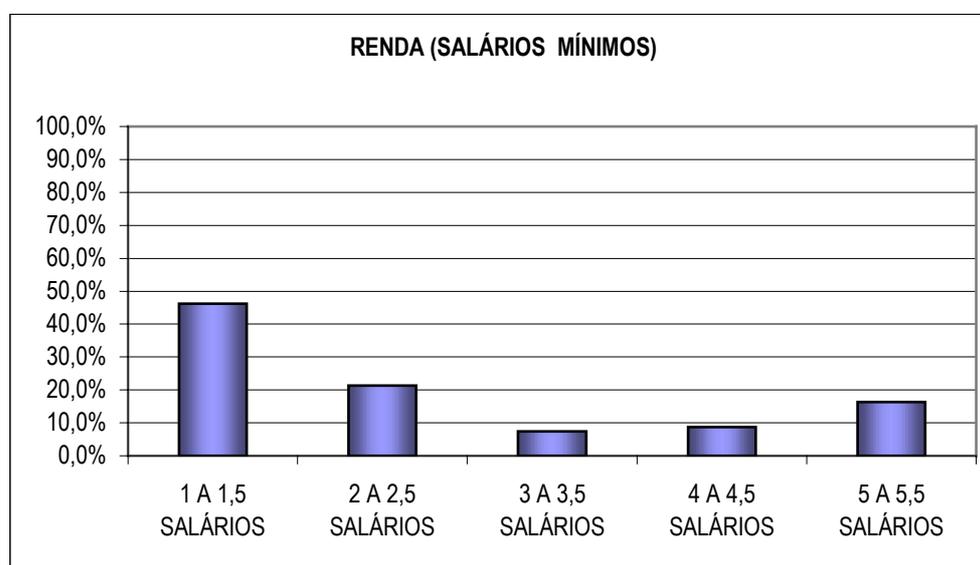


Gráfico 6 - Demonstração gráfica de renda (salários mínimos) dos alunos entrevistados.

Na trilha desse resultado, vêm os índices salariais, através da seguinte questão: Qual é o rendimento mensal médio do aluno que frequenta o CEJA? Observa-se que entraram nos cálculos os salários das pessoas dos quais os alunos que não trabalham dependem, como as donas de casa e os menores de idade. A pesquisa revelou que 16,25% tem, em média, a renda familiar de 5 a 5,5 salários mínimos mensais; 8,75% com a média de 4 a 4,5 salários mínimos; 7,5% com a renda familiar de 3 a 3,5 salários mínimos e 21 portanto, 25% de 2 a 2,5 salários mínimos. Destaca-se 46,25% com renda mensal de 1 a 1,5 salários mínimos.

O baixo índice salarial da grande maioria denuncia o nível de pobreza considerável. Sobre esse aspecto Ribeiro (FREIRE, 1997, p. 267 apud RIBEIRO, 2001, p. 210) menciona que:

É sabido que a educação, por si só, não elimina a pobreza. Isso significa incorrer mais uma vez em propostas ingênuas e na utilização de vultosos recursos sem melhoria para a vida das pessoas. Entretanto, estudos e pesquisas têm alertado que sem a educação não há desenvolvimento possível. É novamente Paulo Freire que

nos convida a observar os limites e as possibilidades da ação educativa perante o mundo que nos encontramos: 'se, de um lado a educação não é alavanca das transformações sociais, de outro estas não se fazem sem ela'.

4.1.7 Sobre o número de pessoas que compõe o núcleo familiar

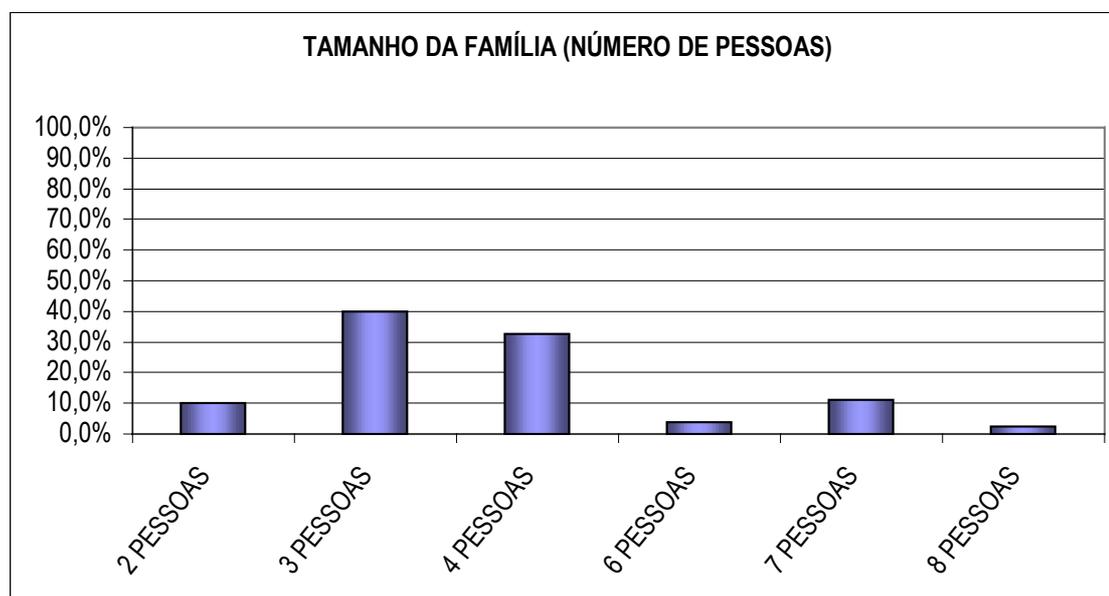


Gráfico 7 - Demonstração gráfica do número de pessoas nas famílias dos alunos.

Nessa perspectiva, parece apropriado buscar dados que apontem para a questão da estrutura familiar. Assim, questionou-se o aluno sobre o número de pessoas que compõe a sua família. As respostas traduzem um percentual de 10% de alunos com famílias compostas por duas pessoas, aumentando para 11,25% de alunos com 7 pessoas. Uma parcela representada por 32,5% do universo pesquisado participam de famílias compostas por 4 pessoas; 40% dos alunos têm famílias com 3 pessoas; 3,75% dos alunos têm famílias com 6 pessoas; 2,5% de alunos com 8 pessoas. Observa-se que a maioria da população pesquisada tem famílias compostas por 3 e 4 pessoas, revelando a tendência nacional de redução das taxas de natalidade.

Constatou-se que os alunos que voltam à Escola tem 3 a 4 pessoas na família, representando cerca de 70% da amostra. São, portanto, estes grupos familiares que mais buscaram “mudar” a escolaridade.

A pergunta seguinte está relacionada com as duas anteriores, trazendo subsídio para complementar as informações já obtidas. Questionou-se sobre quantas pessoas dependem da renda salarial do aluno. Do universo pesquisado, 40% respondeu 1 pessoa depende da sua renda, o que leva a crer que seja o próprio aluno. Sessenta deles têm outros que dependem da sua renda, variando o número de dependentes de 2 a 6 pessoas, sendo que a maioria tem 3 pessoas dependentes.

4.1.8 Quanto ao número de dependentes

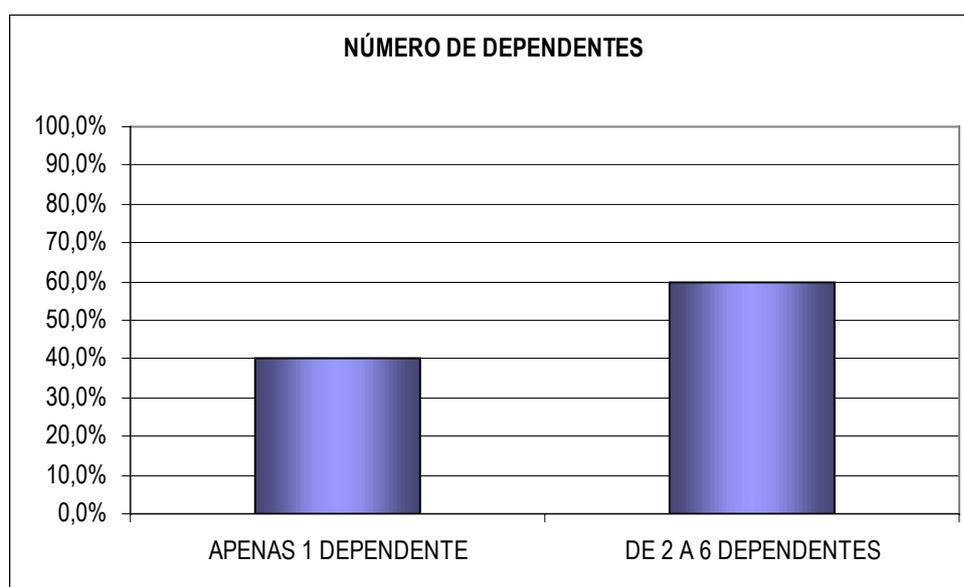


Gráfico 8 - Demonstração gráfica do número de dependentes da renda dos alunos.

Nesse contexto, estão interligados: profissão – salário – família, ou seja, sub-

emprego – baixo salário – condições de vida precária. Essa realidade parece ser a que está surgindo aos poucos diante das respostas dadas pelos alunos. Sobre essas circunstâncias Rivero (1998) citando Ribeiro (2001, p. 212), assim se refere:

[...] o analfabetismo é a máxima expressão de vulnerabilidade educativa. Ele observa que há estreita coincidência entre os mapas onde estão situadas as populações mais pobres e os que correspondem à população analfabeta e sem instrução suficiente. Portanto, é recomendável que, para melhorar os diferentes níveis da vida humana, a alfabetização ocorra ao lado dos demais fatores sociais.

A educação não pode ser vista apenas no contexto da sala de aula, mas naquele das necessidades básicas gerais do educando, sobretudo porque, para obter melhorias na condição socioeconômica, ele depende, em grande parte, do seu êxito escolar, assim como do êxito da educação.

4.1.9 Sobre o local de trabalho e a fonte de renda

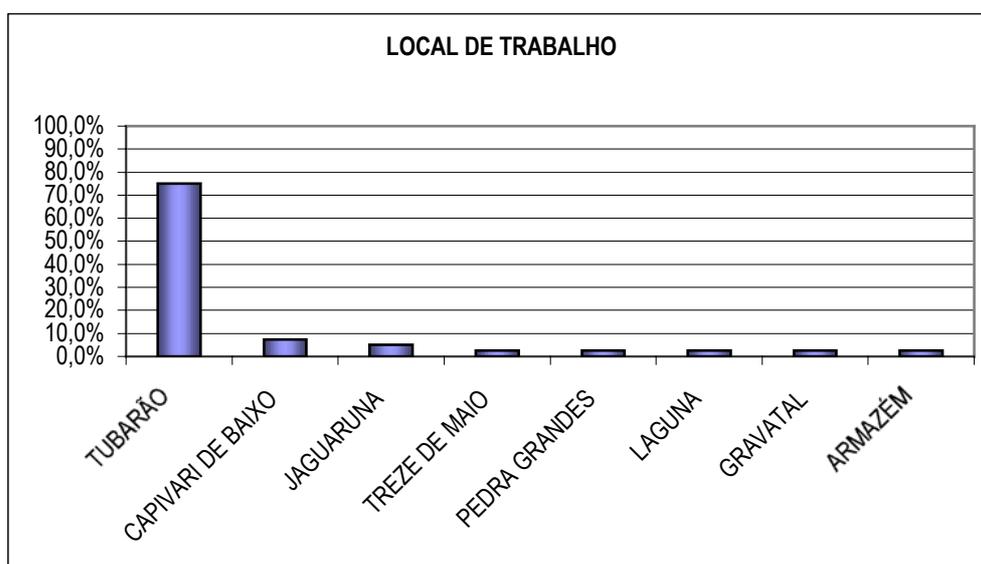


Gráfico 9 - Demonstração gráfica do local de trabalho dos alunos.

Questionou-se sobre o endereço do local de trabalho. Os resultados obtidos foram: 75% dos alunos trabalham no município de Tubarão; 7,5% dos alunos trabalham no município de Capivari de Baixo; 12,5% situados em outros municípios (Jaguaruna com 5%; Treze de Maio com 2,5%; Pedras Grandes com 2,5%; Laguna com 2,5%; Gravatal com 2,5%; Armazém com 2,5%). Nesse caso, verifica-se que uma parcela significativa (mais de 70%) desenvolve suas atividades laborais na própria cidade onde reside e estuda, embora suas moradias sejam em bairros de periferia.

Um outro aspecto considerável para desenhar e compreender o perfil dos alunos do CEJA foi questioná-los sobre a existência ou não de outra fonte de renda que, por ventura, compusesse o orçamento familiar?

4.1.10 Quanto à fonte de renda

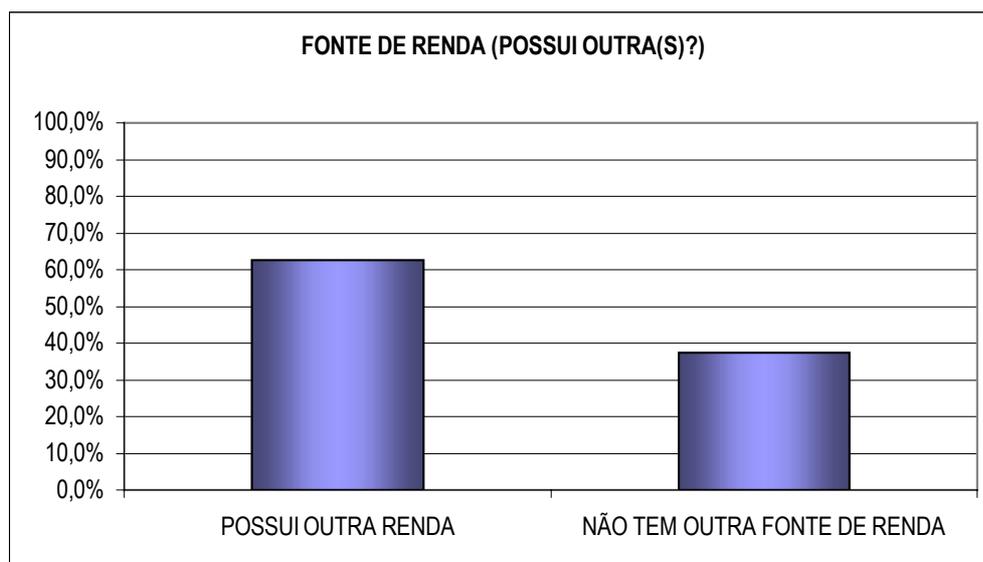


Gráfico 10 - Demonstração gráfica da fonte de renda dos alunos.

Os dados revelam que 37,5% do universo pesquisado só tem uma fonte de renda para contribuir no orçamento da família. Esses resultados, possivelmente, estão relacionados com os resultados demonstrados no gráfico 5, sobre as atividades de trabalho, onde constatou-se que a maioria possui subemprego. Essa realidade pode estar vinculada à renda mensal do aluno, conforme os resultados apresentados no gráfico 6, onde constatou-se que 46,25% tem renda mensal de 1 a 1,5 salários mínimos.

A reduzida renda familiar pressupõe que mais membros da família exerçam atividades de trabalho remunerada. Uma hipótese provável é que a mulher contribui na renda familiar, desenvolvendo algum tipo de atividade remunerada. Nesse sentido, através da experiência profissional da pesquisadora no CEJA, observou-se que muitas alunas buscam alternativas para contribuir no orçamento familiar. Mesmo aquelas que não têm emprego com carteira assinada, desenvolvem algum tipo de atividade, como por exemplo, vendedora autônoma de produtos de beleza (porta em porta), confecção de artesanato (crochê, tricô), manicure domiciliar, e outras. Vale lembrar que mesmo estas atividades exigem qualificação, como técnicas em vendas, técnicas de atendimento ao público, atualização, conhecimento, domínio do seu trabalho, etc.

A baixa renda familiar tende a impulsionar as pessoas, pela necessidade, a busca de alternativas no mundo do trabalho. Como o mercado de trabalho requer mão-de-obra qualificada, delega, à escola, a responsabilidade de contribuir efetivamente para que o futuro profissional adquira as ferramentas (conhecimentos) necessárias para o exercício profissional. Dessa forma, pode-se relacionar a baixa renda familiar - necessidade de produzir mais trabalho - qualificação profissional - escola conhecimento = motivação.

No entanto, toda essa trajetória é percorrida na busca pela melhoria salarial, ou seja, o retorno do aluno à escola tem como base essa prioridade. Nesse sentido, a escola tem um desafio: motivar paralelamente o aluno para a busca do conhecimento. E a aproveitar a

sua motivação para a melhoria salarial transformando a aprendizagem em prioridade. Segundo Witter (1984, p. 46), “Isto coloca o princípio de aprendizagem envolvido na motivação da aprendizagem. [...] Em outros termos qualquer estímulo reforçador se tornará também reforçador [...]”. Entretanto, na prática, muitas variáveis entram em questão, influem nestas relações e podem impedir que o aluno aprenda a gostar de aprender.

4.1.11 Quanto ao grau de escolaridade

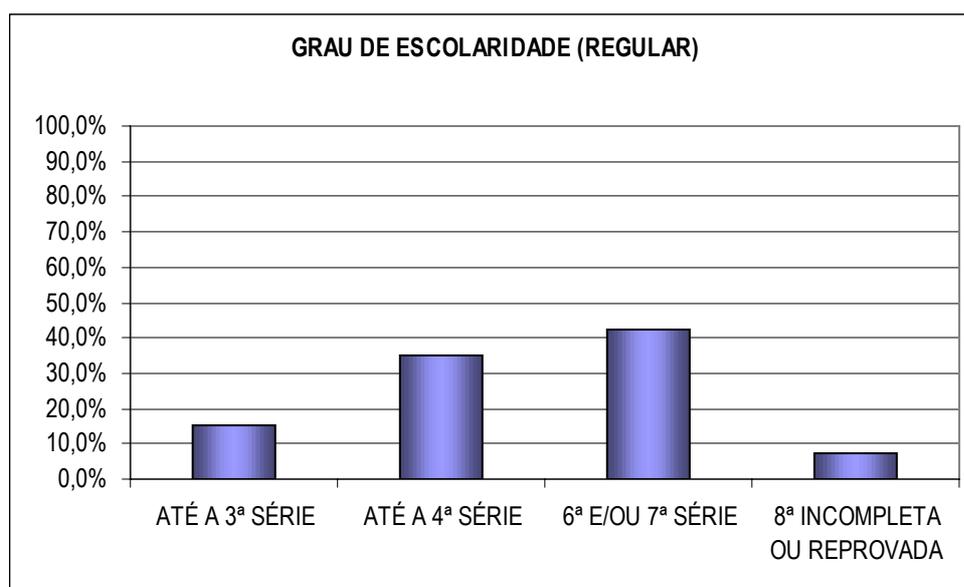


Gráfico 11 - Demonstração gráfica do grau de escolaridade (regular) dos alunos.

Da população pesquisada, 15% permaneceu na escola até a 3ª série e 35% até a 4ª série, somando a metade do total da amostra com escolaridade apenas nas séries iniciais. 42,5% estudou até a 6ª ou 7ª série. Uma parcela de 7,5% estudou até a 8ª série incompleta ou foi reprovado. Cerca de metade do grupo abandonou os estudos a partir da 4ª série.

O enfoque dessa questão é o de que, da população pesquisada, todos os alunos

entraram na escola na infância, saindo antes de concluir o ensino fundamental. Esse problema, visto de forma global, sugere “êxodo escolar”, ou seja, uma evasão em massa, deixando como consequência uma legião de analfabetos funcionais.

Paralela a esta questão, investigou-se quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos. Os dados obtidos nas entrevistas são apresentados a seguir em forma de tabela.

Tabela 1 - Escolaridade dos pais dos alunos.

Grau de escolaridade	Pais	Mães
Ensino superior	-	2,5%
Ensino médio	5%	2,5%
Ensino fundamental	7,5%	7,5%
Oitava série incompleta	1,25%	2,5%
Sétima série		1,25%
Quinta série	3,75%	5%
Quarta série	40%	28,75%
Terceira série	15%	15%
Segunda série	7,5%	2,5%
Primeira série	3,75%	5%
Analfabetos	16,25	27,5%

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora, 2003.

Os resultados mostraram o mesmo número de pais e mães com ensino fundamental completo, apesar de ser maior o número de mães sem escolaridade (27,5%). Uma pequena parcela das mães, que concluiu o ensino fundamental, prosseguiu no ensino médio e concluiu o superior. Os pais, na sua maioria, cursaram até o ensino médio. Não houve registro de pais com ensino superior. De certa forma, os filhos repetiram a tendência dos pais.

É relevante considerar o elevado índice de analfabetismo presente em nossa região, emergindo desse contexto uma parcela significativa de alunos do CEJA com pais analfabetos. Daí inferir-se que os programas de alfabetização ainda não atingiram os resultados esperados. Nesse sentido, estratégias e ações devem ser traçadas, visando à inserção desse contingente no contexto escolar, bem como a superação dessas limitações.

Um outro dado relevante é que a baixa escolaridade dos pais acaba refletindo na escolaridade dos filhos. Boa parte dos alunos, no momento que procuram o CEJA, possuem o nível de escolaridade semelhante ao dos seus pais. Constatou-se na pesquisa que apenas 15% dos pais possuem Ensino Fundamental completo, baixando para 7,5% com Ensino Médio. Apenas duas mães apresentam-se com formação no Ensino Superior, resultando em 2,5% da amostra. Supostamente não foram devidamente estimulados na infância (ainda não estava posta a necessidade?). No entanto, diante das exigências das novas relações de trabalho e frente às dificuldades enfrentadas pelos pais, decorrentes, em parte, da limitada formação escolar, foram pressionados a recomeçar suas atividades escolares fora da idade própria.

Rivero (1998 apud SOARES, 2001, p. 212-213), afirma que:

[...] As crianças, procedentes de lares com pais de baixo nível educativo, tem menores possibilidades de alcançar níveis avançados de escolaridade. Em contrapartida, 7, de cada 10 filhos de pais universitários, também chegam a estudar nas universidades. Pesquisas vêm demonstrando que o meio sócio-cultural e econômico exerce enorme influência no rendimento dos estudantes.

Essa realidade conduz, inevitavelmente, à necessidade de repensar o contexto escolar, de conhecer o saber do aluno, entrar na sua cultura para entendê-la. Cabe à escola a sistematização desse saber, no sentido de ampliar as possibilidades de comunicação, abrindo novos horizontes de oportunidade de desenvolvimento para o educando.

4.1.12 Sobre as razões da desistência da escola na idade própria

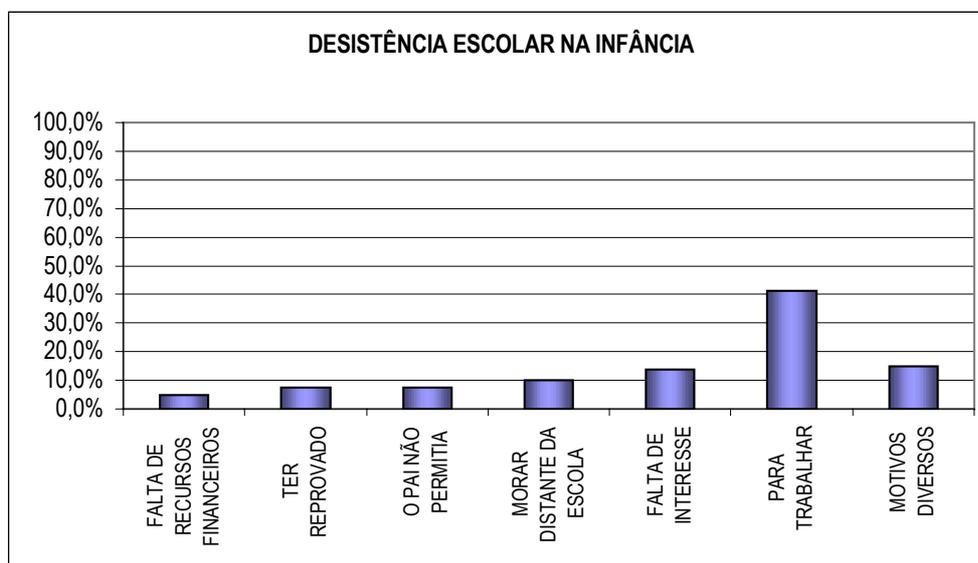


Gráfico 12 - Demonstração gráfica da desistência escolar na infância dos alunos.

Os resultados apontam que 15% dos alunos pesquisados desistiram por diversos motivos: por falta de recursos financeiros 5%; por ter reprovado 7,5%; o pai não permitiu continuar os estudos 7,5%; por morar distante da escola 10%; por falta de interesse 13,75%; e, para trabalhar 41,25%.

Conforme foi constatado, o nível salarial dos alunos não foi declarado como o principal impeditivo para a permanência na escola, sendo citado por uma pequena parcela (a “falta de recursos financeiros”). A reprovação, isto é o fracasso escolar, confirmou-se como o fator relevante para a evasão escolar. Além disso, chamou atenção a decisão dos pais de não permitir que os filhos continuassem os estudos após as séries iniciais. Essa realidade atingiu, principalmente, a maior parte das mulheres entrevistadas.

A distância do eixo residência-escola teve expressiva relevância na permanência do aluno na escola, apresentada por uma parcela de 10%, porém a falta de interesse atingiu

um número ainda maior: 13,75%.

Entretanto, o índice mais elevado, 41,25%, resultou dos alunos que desistiram dos estudos para trabalhar, embora não alegassem a necessidade financeira na mesma proporção. Assim, supõe-se que o aluno, não encontrando motivos para permanecer na escola, encontrou motivos para sair. O trabalho funcionou como forma de disfarce para a evasão.

Conforme Woolfolk (2001, p. 336)

[...] a teoria de Maslow oferece-nos uma maneira de olhar a pessoa como um todo, cujas necessidades físicas, emocionais e intelectuais estão todas inter-relacionadas. Isso tem importantes implicações para a educação. Os alunos que chegam à escola famintos, doentes ou machucados provavelmente não estarão motivados a buscar conhecimento e entendimento. Uma criança cujos sentimentos de segurança e senso de pertencer estão ameaçados por divórcio podem ter pouco interesse em aprender a dividir frações. Se a sala de aula é um lugar assustador, imprevisível e os alunos raramente sabem onde si situar, eles provavelmente estarão mais preocupados com segurança e menos com a aprendizagem.

Com base no referencial teórico, a análise dos dados revela, como eixo central, a hipótese de que, entre outros fatores, a ausência de motivação constitui uma variável influente para evasão escolar. Dessa forma, os fatores de interferência, somados à falta de um ambiente escolar motivador, podem anular o interesse do aluno pela aprendizagem.

À luz dessas considerações, Tapia (2001, p. 7-8)

[...] defende que o interesse escolar não depende de um único fator, seja pessoal ou contextual. Antes, a motivação está ligada à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas escolares se desenvolvem.

Nessa ordem, vêm se delineando outros problemas de alta relevância para identificar motivos que podem levar à evasão do ensino regular em idade própria.

4.1.13 Sobre as lembranças que o aluno do CEJA tem da escola que frequentou na idade própria

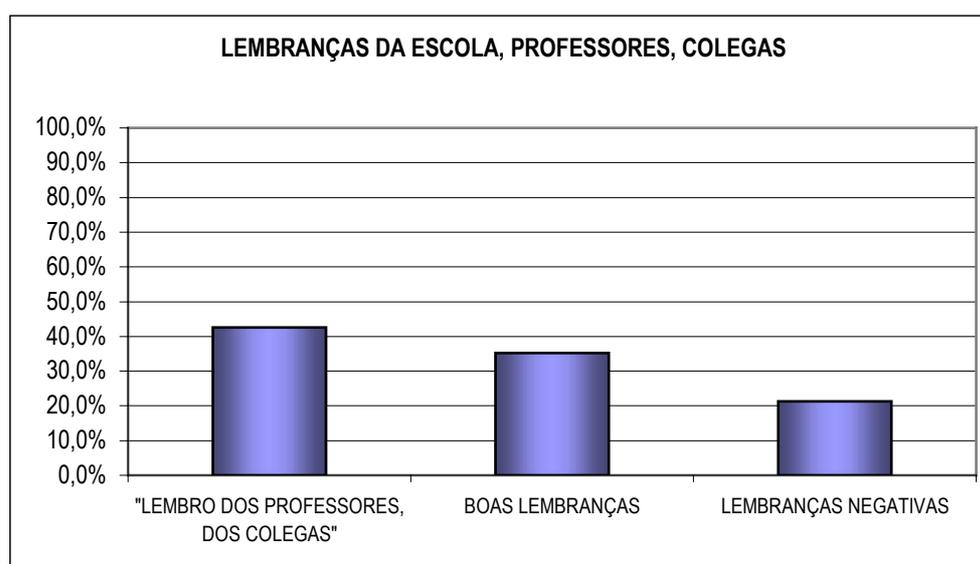


Gráfico 13 - Demonstração gráfica quanto às lembranças dos alunos.

Os resultados demonstram que 21,25% deram respostas bastante variadas, tais como: “lembro do professor do primário que batia nos alunos”; “lembro da professora que me reprovou e, por isso saí da escola”; “lembro que a professora era muito rígida, por isso larguei a escola”. Respostas como: “tenho boas lembranças” atingiram 35,25% das respostas, porém ao serem questionados sobre essas lembranças não conseguiram especificar o que lembravam. Quarenta e dois e meio por cento deram respostas fechadas (exatas) “lembro dos professores, dos colegas”. Quando questionados, sobre o que lembram com relação a eles, alguns não conseguiam ir além do “lembro”; “da bagunça”; “do futebol”; “não sei, nada marcou”. O que se observou foi uma enorme dificuldade dos alunos em dar respostas a essa questão, parecendo que a escola da infância faz parte de um passado que não se deseja lembrar.

As lembranças dos alunos não aludiram a situações relacionadas a conhecimento,

conteúdo, matéria de ensino, aprendizagem. Nas suas falas, os alunos não expressaram conceitos que demonstrassem motivação para aprender, ou seja, nada lembravam sobre o que aprenderam ou sobre os objetivos escolares. Segundo Bzuneck (apud BORUCHOVITCH, 2001, p. 17)

A apatia frente às tarefas escolares é mais percebida porque muitos alunos até vêm para a escola com muita disposição, mas com o objetivo de encontrar-se com sua turma, ou para comer a merenda, ou praticar esportes. O problema motivacional começa assim que entram na sala de aula ou quando se trata de levar tarefa para casa.

Esse enfoque possivelmente está relacionado à questão anterior, referente aos motivos que levaram o aluno a abandonar a escola na infância, demonstrado no gráfico 12. Neste sentido somam-se à necessidade de trabalhar e à falta de desejo de permanecer.

A escola, para eles, parecia ser um espaço de pouco significado. Por esta razão, os motivos para permanecer, supostamente, tornavam-se secundários. Desse ponto de vista, cabe questionar: como articular os interesses dos alunos com os interesses da escola?

Não reconhecer a importância da interação no contexto escolar é decretar a exclusão do aluno. Woolfolk (2000, p. 363), Devid e Roger Johnson (1985, p. 250) descreveram o poder motivacional desta maneira:

A motivação para aprender é inerentemente interpessoal. É pela interação com outras pessoas que os alunos aprendem a valorizar a aprendizagem por si mesma, a apreciar o processo de aprendizagem e a ter orgulho de sua aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Dos relacionamentos interpessoais disponíveis na sala de aula os colegas podem ser os mais influentes na motivação para aprender.

As considerações dos referidos autores reforçam uma questão bastante enfatizada nos capítulos anteriores, a importância da interação, do diálogo no contexto escolar. Verificando-se que a motivação pode ser intensamente influenciada pela maneira como os alunos se relacionam com os colegas de classe que também estão comprometidos em atingir

um objetivo, e com os professores que estão comprometidos com a aprendizagem do aluno.

Segundo Woolfolk (2000, p. 377)

Um objetivo importante do ensino é preparar os alunos para a aprenderem para toda a vida. Para alcançar esse objetivo, os alunos devem ser auto-regulados, ou seja, eles deve ter uma combinação do conhecimento, motivação para aprender, bem como volição, que fornecem a habilidade e a vontade de aprender independente e efetivamente. Conhecimento inclui um entendimento de si mesmo, da matéria, tarefa, estratégia de aprendizagem e contextos para a aplicação. A motivação para aprender estabelecer o compromisso, enquanto a volição é o instrumento que combate a distração e protege a persistência. Os professores tomam muitas decisões que influenciam a motivação do aluno para aprender.

Em decorrência considera-se que as atividades que os professores determinam para os alunos afetam a motivação. Quando os alunos se deparam com atividades que estão relacionadas com o seus interesses, estimulam sua curiosidade; ou quando estão relacionadas a situações da realidade, têm maior probabilidade de se motivarem para aprender.

Para estimular a motivação para a aprendizagem, os educadores deveriam ser flexíveis nas suas ações. Alunos forçados a acatarem determinadas ordens, provavelmente não desenvolverão a motivação necessária para aprender, incorrendo em evasão.

Em decorrência, com uma curta passagem pela escola, trabalhando em ocupações não qualificadas, após experiências de trabalho na infância e na adolescência, os alunos buscam a escola tardiamente para cursar o ensino básico.

4.1.14 Sobre os motivos que os levaram a matricular-se no CEJA

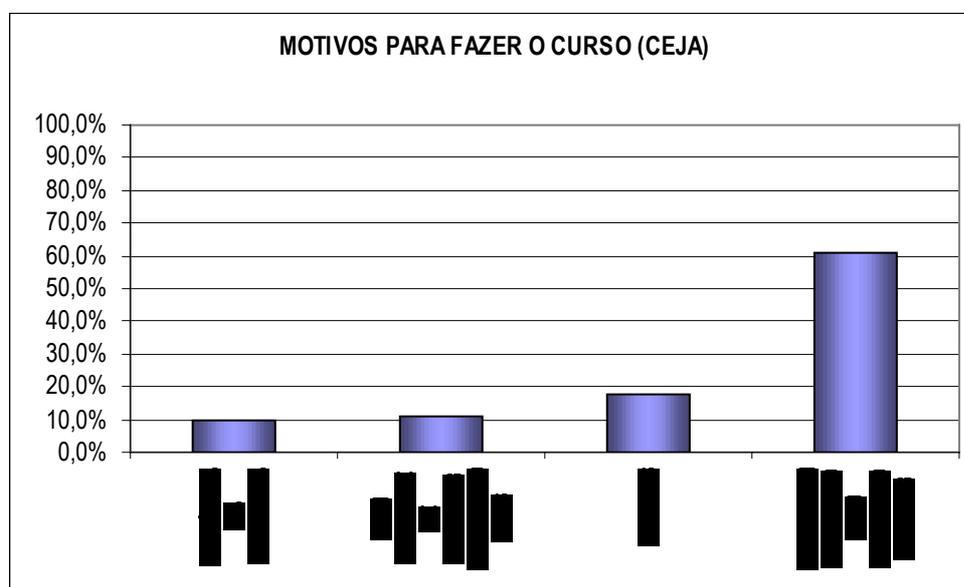


Gráfico 14 - Demonstração gráfica dos motivos que trouxeram os alunos para fazer o curso (CEJA).

A pergunta formulada foi: que motivos os trouxeram para o curso no CEJA? Obteve-se como resposta que: 10% de alunos retornaram à escola por “exigência da empresa” onde trabalham, ou seja, foi uma imposição profissional que os levou à continuidade dos estudos. Quanto ao percentual de alunos cujas respostas conjugam “tenho vontade de estudar” e “para aprender um pouco mais”, ficou só em 11,25%. Respostas bastante variadas somaram 17,5%. No entanto, vale ressaltar o diferencial de algumas respostas: “porque me sentia inferior por não ter estudo”. Neste caso, o sentimento de inferioridade pode ocultar debilidade na auto-estima, trazendo, ou não, conseqüências negativas para os estudos, dependendo da intensidade do sentimento e do tipo de personalidade.

Conforme Beane (1991 apud WOOLFOLK, 2000, p. 329), “a auto-estima é um aspecto central da dignidade humana e, portanto, um direito humano inalienável. Como tal, as escolas e outros órgãos têm a obrigação moral de ajudar a construí-la e evitar sua debilitação”.

Woolfolk (2002, p. 329), por sua vez, faz a seguinte abordagem: “se considerarmos a auto-estima corretamente como um produto de nosso pensamento e de nossas ações – nossos valores, idéias e crenças, bem como nossas interações com os outros – então vemos um papel significativo para a escola”.

A auto-estima constitui fator de grande importância quando se pretende compreender o processo de aprendizagem do aluno. Sabe-se que os alunos do CEJA passaram por intervenientes como o fracasso escolar e o abandono do processo de escolarização, por isso apresentam, em geral, um auto conceito baixo, demonstrando baixa expectativa e pouca persistência. Esses sentimentos podem afetar a aprendizagem e a persistência nos estudos, conforme já mencionado no capítulo 2, sob o enfoque Witter (1984).

Para Woolfolk (2000, p. 327)

[...] algumas explicações de motivação baseiam-se em fatores pessoais, internos como necessidades, interesses, curiosidade, prazer. Outras explicações salientam fatores ambientais, externos-recompensas, pressão social, punição, etc. A motivação que deriva de fatores como interesse ou curiosidade e chamada de motivação intrínseca [...] No entanto, quando fazemos alguma coisa a fim de ganhar uma nota ou recompensa, evitar punição, agradar o professor ou por alguma outra razão que tenha pouco a ver com a própria tarefa, experimentamos motivação extrínseca. Não estamos realmente interessados na atividade por ela própria; preocupamo-nos apenas com o que lucrarmos com ela.

Nessa perspectiva, as respostas dadas a essa questão vão definindo os motivos que levaram os alunos a procurar o CEJA para fazer o curso. Destacando-se, com 61,25%, os alunos que retornam porque desejam “pegar um emprego” ou “pegar um emprego melhor”. Dessa forma, confirma-se a hipótese de que a busca pela conclusão do ensino fundamental decorre de pressões exercidas pelas relações formais no mercado de trabalho. É essa a motivação maior.

As considerações dos autores citados anteriormente, especialmente a afirmação de Woolfolk sobre motivação intrínseca e extrínseca, remetem à identificação dos motivos apresentados pelos alunos como motivação extrínseca, ou seja, os alunos retornam aos

estudos motivados por causas externas. No entanto, os dois tipos de motivação devem ser considerados.

Na escola, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são importantes [...] Há situações nas quais incentivos e apoios externos são necessários. Os professores devem encorajar e alimentar motivação intrínseca, ao mesmo tempo que se asseguram de que motivação extrínseca apóie a aprendizagem (BROPHY, 1988; RYAN & DECI, 1996). Para tanto, eles precisam conhecer os fatores que influenciam a motivação. (WOOLFOLK, 2000, p. 328).

Nesse sentido, a motivação extrínseca parece ser consistentemente reforçada pelas respostas dadas, quando se questiona: Qual a impressão que você está tendo do curso?

4.1.15 Sobre as impressões que os alunos estão tendo sobre o curso



Gráfico 15 - Demonstração gráfica da impressão do aluno sobre o curso

Do total da amostra, 5% foram respostas diversas, sem muita objetividade; 22,5%

das respostas foram traduzidas com mais objetividade, “está gostando do curso”. No entanto, observou-se uma certa dificuldade em complementarem a resposta ao serem questionados. Alicerçada por 72,5% da população pesquisada, vem a resposta “bom por que não precisa freqüentar todos os dias”, e “bom para quem não tem tempo para estudar, dá para conciliar trabalho e estudo e não precisa vir todos os dias”.

Observou-se, pelos depoimentos, nas entrevistas, que os estudos não se constituem na maior prioridade, embora se reconheça a sua importância. O trabalho vem sempre em primeiro lugar, pois se constitui em questão de sobrevivência. Logo, os estudos não podem se constituir em obstáculo para o trabalho, ao contrário, devem garanti-lo. Na possibilidade de qualquer interferência, o primeiro deve ser “sacrificado” em função do segundo. Nessa esfera, supõe-se que a valorização e o interesse pelo curso consistem mais na necessidade pela certificação como resposta ao empregador, do que pela valorização do conhecimento em si mesmo.

Nesse contexto, parece pertinente a pergunta: você se sente seguro(a), encorajado(a) para manifestar o seu pensamento em sala de aula, para expressar suas idéias?

4.1.16 Sobre a participação em sala de aula no CEJA



Gráfico 16 - Demonstração gráfica sobre a comunicação em sala de aula.

Da população pesquisada, 6,25% manifestou que raramente faz alguma pergunta para o professor ou fala com colegas; 21,25% questiona o professor apenas quando tem dúvidas sobre o conteúdo. Outros se sentem à vontade para falar em sala de aula (seguro) 28,75%; e a maioria, 43,75% dos alunos, disse que permanece em quase total incomunicabilidade em sala de aula, conforme constatou-se através de depoimentos, tais como: “Não tenho capacidade para falar, prefiro ouvir”; “Mais ou menos, parece que eu vou dizer alguma coisa errada”; “Não falo, tenho medo de errar e as outras pessoas rirem”; “Muitas vezes a gente pergunta e ainda sai por ruim, e a gente tem medo na frente dos outros”; “Não tenho coragem de falar em sala de aula. Tenho medo de falar alguma coisa e tá errado”; “Quando o professor é bom, a gente pergunta. Quando tem cara de bravo a gente não pergunta”; “Tem dias que falo, mas se não entendo o conteúdo fico com medo de falar aí...”; “Depende do professor, aí eu fico quieta na minha”; “Sou um pouco tímida, fico na dúvida se

devo perguntar ou não, tem palavras que não sei o que significa e aí eu tenho dificuldade para aprender né”.

Nas respostas, encontraram-se, palavras como medo, insegurança, timidez, vergonha, inibição, sentimento de incapacidade, falta de confiança em si mesmo.

Essas características, dentre outras, traduzem uma situação de risco para a permanência do aluno e na escola. Tais respostas, portanto, sinalizam que a evasão escolar que ocorre no CEJA pode decorrer do fato de não se sentirem integrados ao contexto escolar por trazerem consigo, supostamente, experiências negativas de exclusão. Nessa ordem,

As conseqüências afetivas da exclusão escolar são suscetíveis de envolver distúrbios emocionais e incompetências sociais multifacetadas, dada a sua interdependência em termos de comportamento. Falta de autoconfiança; autoconceito vulnerável ou negativo; fraca autopercepção; falta de persistência, de iniciativa e de incentivo; reforços negativos; desenvolvimento de dúvidas quanto as capacidades; menos investimento; mais frustração; interiorização pobre; sentimentos negativos diante da aprendizagem etc. podem sugerir competências sócio-cognitivas muito precárias.

Sem desenvolver os pré-requisitos cognitivos da adaptação social, a maioria das escolas não podem oferecer o conjunto das condições necessárias que favorecem a integração, a interação e a individualização do aluno, em uma palavra a sua inclusão escolar. (FONSECA, 2002, p. 26-27).

Outros depoimentos proferidos pelos alunos possibilitam formular a premissa de que a comunicação, a interação e o diálogo na sala de aula parece resumir-se, em grande parte, a apenas “tirar dúvidas, (perguntar) sobre o conteúdo repassado”, considerando a ênfase que teve essa expressão nas respostas dos alunos. Os exemplos citados a seguir sustentam a referida constatação: “gosto de questionar sobre as dúvidas”; “normalmente quando tenho dúvida costumo perguntar”; “coisas que não entendo costumo perguntar”; “ prefiro ficar quieta, se tenho dúvidas, prefiro verificar em casa, prefiro não falar”; “sim, não tenho dificuldade de perguntar”; “ mais ou menos, não sou muito de perguntar”; “só o básico”; “hoje sinto coragem para perguntar, quando era criança não”; sim não tenho dificuldade para perguntar”; “prefiro ficar quieta, ouvir do que perguntar”; “sempre pergunto quando tenho dúvidas”; “se não entendo o conteúdo pergunto”.

À luz dessas considerações, parece possível afirmar que os alunos têm dificuldade ou medo de participar, interagir em sala de aula e que é necessário estimulá-lo. Segundo Woolfolk (2000, p. 336), “A motivação para realizar encoraja a motivação para aprender, enquanto ansiedade e medo de fracasso diminuem a motivação para aprender”. Esses dizeres parecem ter estreita relação com o retorno dos alunos aos estudos. Com os dados demonstrados através do gráfico 14, observou-se que todos têm uma motivação para retornar aos estudos. No entanto, essa motivação pode ser alterada pela dificuldade de participar e interagir efetivamente nas aulas, o que pode limitar a aprendizagem e incorrer em evasão. Como a recepção passiva é repetição do conhecimento, o aluno se sente desarticulado da prática educativa e, portanto, da sua realidade. O conhecimento dificilmente terá significado para um jovem ou adulto que recebe a tarefa de incorporá-lo de maneira formal e estática. Em decorrência, torna-se relevante criar na sala de aula situações que permitam ao aluno estabelecer uma relação proveitosa e agradável com o conhecimento.

Estas questões foram bastante enfatizadas no desenvolvimento deste trabalho, trazidas sob a ótica de autores como: Freire (1987), Ribeiro (2001), Piconez (2002), Tronca e Tronca (2002), conforme exposição feita no primeiro capítulo, onde permeia a idéia de que é preciso encontrar o sentido da escola, de forma a facilitar a construção das condições necessárias à destruição de todas as formas de exclusão.

Esse contexto sustenta a hipótese de que falta à escola uma linguagem plural dialética, atenta a vozes plurais. Por isso, o diálogo norteado por atitudes motivadoras, torna-se princípio educativo e, como tal, constitui-se na mola mestra do aprender, isto é, trabalhar a linguagem oral e escrita capaz de gerar uma dinâmica de participação, de perceber o todo, de deduzir logicamente e de intervir.

O aluno motivado precisa conquistar o direito no seu ritmo – não só quanto aos módulos, mas quanto ao comportamento geral, questionando, discutindo, perguntando,

produzindo. Assim, se estabelece a relação desejada de comunicação entre professor e aluno.

Segundo Freire (2000, p. 130-131-132)

A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo da libertação e não da domesticação [...] Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.

Para aprofundar o teor dessas questões perguntou-se ainda: O que representa para você os estudos? É o que se verá a seguir no gráfico 17.

4.1.17 Sobre a importância dos estudos



Gráfico 17 - Demonstração gráfica do que representa os estudos para o aluno.

Para 8,75%, os estudos representam realização pessoal, uma valorização de si mesmo. Para 10% representam o futuro, uma vida melhor. Uma população de 20% argumentou que hoje em dia não se consegue nada sem os estudos, é a base dizem eles. Somaram 25% outras respostas, não sendo possível definir uma categoria. Para 27,5% os estudos representam um futuro melhor, aprendizado, conhecimento. E para 33,75% significa um emprego melhor, melhorias no trabalho, ingressar no mercado de trabalho. Um dado importante referente a esse grupo é que todas as respostas estavam relacionadas diretamente a trabalho e à valorização pessoal.

Analisando as intenções dos alunos, é possível perceber que efetivamente a maioria retorna aos estudos em decorrência das pressões exercidas pelas relações de trabalho, o que parece demonstrar o tipo de motivação predominante.

Essas diretrizes focalizam:

[...] a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica [...] As modificações aceleradas no sistema produtivo, com a reconversão tecnológica, os novos materiais e a informatização estão a exigir novo tipo de 'treinamento' dos trabalhadores. Eles necessitarão, cada vez mais, flexibilidade no comportamento produtivo, capacidade de aprender e aprender, comunicabilidade. É claro também que circunscrever as finalidades de educação básica de trabalhadores aos reclamos do sistema produtivo significa restringi-la e empobrecê-la. [...] Os interesses últimos dos trabalhadores não estarão objetivados apenas no caráter 'adestrativo' e instrumentalizador que a educação geral possa ter, mas na perspectiva que ela abre para a visão de mundo crítica. (GADOTTI, 2001, p. 55-56).

A partir das considerações prescritas por Moacir Gadotti, pode-se inferir que a reflexão sobre o papel da escola encaminha para a percepção de que o seu papel não está em atender as finalidades básicas do trabalhador, ou seja, atender às exigências do mercado, mas em instrumentar o aluno na perspectiva de resposta educativa como meio de desenvolver as suas potencialidades, entendidas em sentido global. Então:

[...] se a escola continuar a oferecer aos jovens poucas oportunidades para pensar e refletir, para debater e discutir idéias relevantes e atualizadas, restará a eles apenas memorizar fatos sem significação o que tende a resultar em desmotivação nas diversas facetas ou em indisciplina. Se forem dadas aos estudantes possibilidades de usar o seu cérebro para pensar e resolver problemas, seu envolvimento e motivação na aprendizagem tenderão a aumentar; a relação professor-estudante não pode ser antagonista, mas sinérgica (professor=mediatizador), rompendo com a educação competitiva e abrindo portas a educação cooperativa, redutora de distúrbios quer na escola quer na sociedade em geral. Finalmente a escola que não oferece para os seus clientes uma educação com significação produz muitos insucessos que favorecem a exclusão social. (FONSECA, 2002, p. 30-31).

Tomando-se como enfoque essas premissas, cabe incluir um questionamento: Que benefícios o aluno espera obter com o curso no CEJA? O gráfico 18 resume as respostas a esta pergunta.

4.1.18 Sobre os benefícios com a obtenção do curso

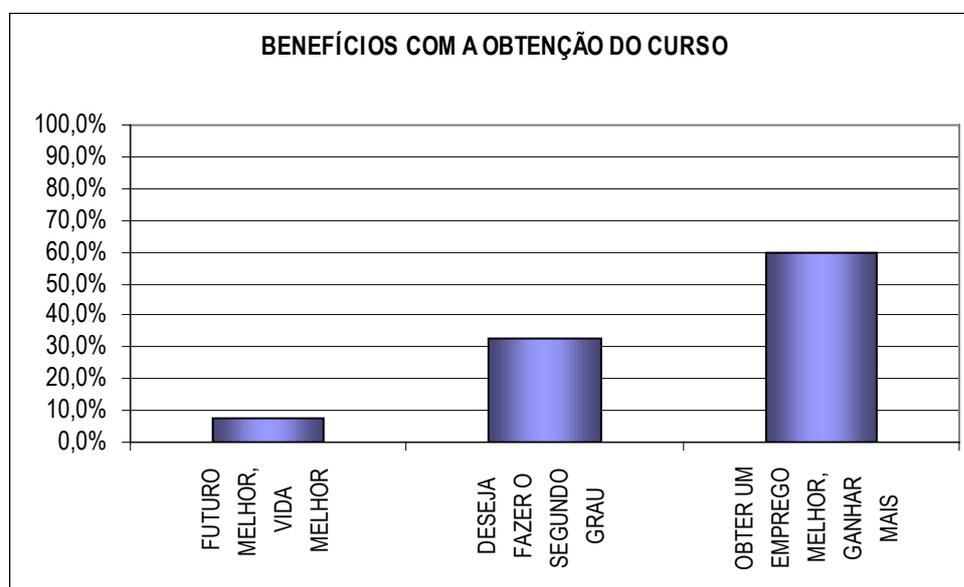


Gráfico 18 - Demonstração gráfica da perspectiva dos alunos com a obtenção do curso.

Na pesquisa, 7,5% responderam que esperam “um futuro melhor”, “uma vida melhor”, “realização, atualização”. Uma população de 32,5% espera “aprender mais”; “terminar o curso”, deseja “fazer o segundo grau”. Uma parcela de 60% tem como expectativa obter “um emprego melhor”, “ganhar mais”, “arrumar um emprego”, “uma profissão”.

Conhecendo as condições de vida do educando e as suas expectativas em relação ao curso, a educação de jovens e adultos poderá contribuir para melhorar a qualidade de vida do aluno trabalhador.

Nessa perspectiva, parece necessário refletir a questão da relação sociedade/escola mencionada por Mello (1982, apud GADOTTI, 2001, p. 76-77):

[...] se a escola é parte inseparável da totalidade social – e é exatamente isso que

me obriga a reconhecer que ela é determinada pelos fatores econômicos amplos –, então ela apresenta internamente as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam aquela totalidade. Isso significa dizer que agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada.

Dessa forma, Romão (2001, apud GADOTTI, p. 77) reforça a afirmação de Guiomar Namó de Mello sob o seguinte enfoque:

[...] pode-se pensar que nem a escola pode se arvorar em resolver todos os problemas do desenvolvimento econômico com justiça social [...] nem pode ser condenada à impotência [...] mas recapturada como um dos instrumentos de intervenção na sociedade, com vista à mudança do sentido das determinações sociais para o interesse da maioria.

Na medida em que o mercado de trabalho passa a exigir atualização constante dos conhecimentos espera-se, cada vez mais, que a escola assegure a aquisição de atitudes e valores que permitirão ao trabalhador seguir aprendendo de forma autônoma, em diferentes contextos.

A educação de base constitui condição essencial para almejar a aprendizagem permanente. Nessa perspectiva, importa à educação de jovens e adultos priorizar a formação do cidadão e reconhecer a educação permanente como investimento social.

Pensar em educação permanente supõe pensar em ampliar as oportunidades com vistas a que todos tenham acesso e permanência na escola, ou seja, que todos tenham condições de continuar a aprender. Neste sentido, os dados coletados, nesta pesquisa, expressam que a educação de jovens e adultos, constitui-se caminho para formação continuada. Por isso, questionou-se se os alunos entrevistados desejam seguir estudando após a conclusão do ensino fundamental. Em caso afirmativo, perguntamos quais as suas aspirações/desejos. O gráfico 19 apresentado a seguir, resume os dados coletados.

4.1.19 Sobre as expectativas de continuidade dos estudos e aspirações

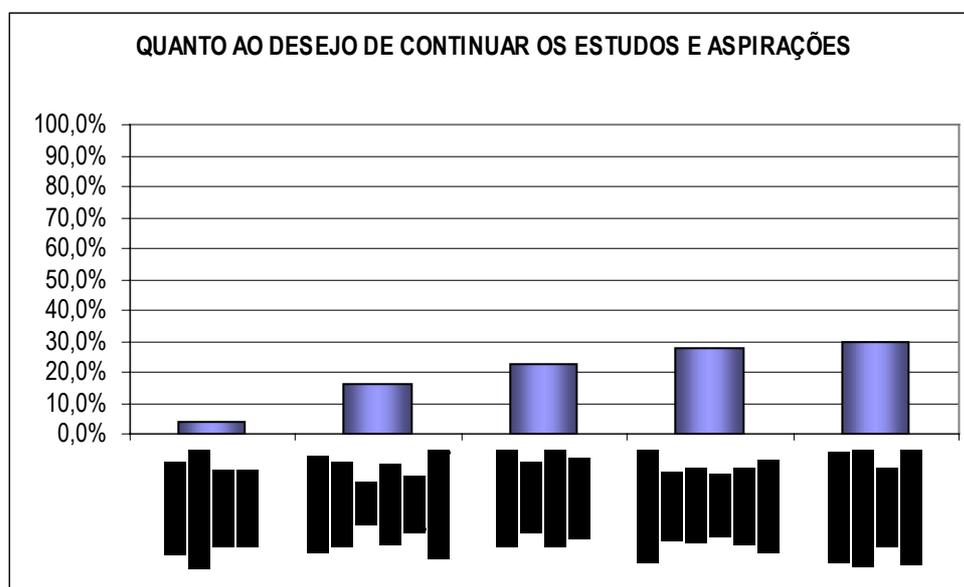


Gráfico 19 - Demonstração gráfica quanto ao desejos dos alunos de continuar os estudos e suas aspirações.

A pesquisa mostra que um percentual de 3,75% não pretende continuar os estudos sistemáticos, mas fazer cursos pontuais, tais como: informática, auxiliar de escritório e outros. Um contingente de 16,25% deseja continuar os estudos, almeja ter uma vida melhor, manifestando desejos, como: “ter uma boa casa”, “ter a própria empresa”, sonha “ter uma academia de ginástica”, etc. Curioso que esse grupo formou uma categoria com duas características comuns, listou bens materiais e não mencionou graus de escolaridade que pretendem cursar. Uma parcela de 22,5% respondeu que pretende continuar os estudos sem expressar o grau de escolaridade desejado, embora todos desejam um emprego melhor.

Um outro grupo, 27,5% dos alunos pesquisados, mencionou que deseja fazer o ensino médio e suas aspirações estão relacionadas a cursos técnicos, como eletrônica, computação, secretariado, enfermagem, e outros. Trinta por cento dos entrevistados afirmaram que desejam continuar os estudos, “fazer a faculdade”.

Não há como negar que o fator que motiva o reingresso do aluno à escolarização está relacionado à melhoria de vida.

Refletindo sobre as respostas, constata-se que a maioria dos entrevistados que sobrevivem de subemprego revela que retornaram aos estudos “para pegar um emprego”, ou “um emprego melhor”, ou que “às vezes desanima de estudar”, mas sente-se obrigado pela pressão do mercado de trabalho.

Portanto, o aluno retorna aos estudos motivado pela expectativa de melhoria de qualidade de vida através do trabalho. Esse é um fato de significativa relevância que a escola não pode ignorar, se pretende uma educação voltada para a inclusão social.

Segundo (SOARES, 2002, p. 123)

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida.

Sob este enfoque, com base na experiência do CEJA, ressalta-se que alunos, sem ou com pouca escolaridade, buscam, através da escola, inserção profissional imediata. Alguns deles tiram dessa experiência sua primeira lição: “Acreditam” que apenas o reingresso à escola constitui passaporte para a entrada no mercado de trabalho. Na disputa por uma vaga é-lhes exigido comprovante de que está estudando. Quando retornam com o atestado de matrícula, muitas vezes, a vaga foi preenchida por um trabalhador qualificado. Os alunos desistem de estudar, muitas vezes pelo desânimo com relação à sua falta de qualificação para competir no mercado de trabalho e a falta de qualificação os impede de ocupar espaço no neste mercado. Cria-se, assim, uma espécie de círculo vicioso, de difícil solução.

4.2 Educação de Jovens e Adultos: motivação: superando limites

Toda escola tem uma identidade específica, ou seja, uma cultura própria, expressa na gestão das atividades do currículo oculto, definido pelas características da própria escola, e pelas práticas pedagógicas de seus docentes. Assim, as estratégias para conduzir o processo educativo podem ser das mais diversas na busca de alternativas para desenvolver as atividades em sala de aula, visando a motivar a comunidade escolar para alcançar os seus objetivos. Dessa forma, para melhor compreender a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, na educação básica oferecida pelo CEJA, e as razões/motivações dos alunos que procuram o curso, estendeu-se a pesquisa aos professores.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor do ensino fundamental modularizado. Utilizando de um roteiro específico e previamente elaborado, conforme modelo (anexo b), foram entrevistados os professores de todas as disciplinas que compõem a grade curricular do CEJA. Vale ressaltar que a medida em que se formulava cada questionamento as respostas eram transcritas simultaneamente pela pesquisadora. Três dos professores preferiram responder os questionamentos em casa, devolvendo no dia seguinte.

Estas entrevistas poderão oferecer importantes pistas para análise dos saberes mobilizados pelos professores e suas atitudes com relação à motivação no processo pedagógico do CEJA.

As informações coletadas serão apresentadas a seguir na tabela 2, cujo conteúdo engloba as perguntas com as respostas de cada professor entrevistado. Vale ressaltar que as respostas foram transcritas resumidamente, a fim de tornar possível esta forma de apresentação.

Tabela 2 - Roteiro de entrevista: professores Ensino Fundamental Modularizado – CEJA – Tubarão.

Perguntas	Respostas resumidas						
	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G
1) Como você no seu trabalho, consegue conciliar os objetivos da disciplina que ministra com os interesses/objetivos dos alunos que procuram o CEJA?	<ul style="list-style-type: none"> - Objeto da grande maioria certificação; - Objeto atingido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta fazer o melhor; - Procura mostrar a importância dos estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciliando o conhecimento da disciplina com o que o aluno já sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem adequada; - Material didático diversificado; - Motivação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver seu conhecimento para compreender o mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento - / tempo = duração (?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptando o ambiente, conteúdo; - Tornando-o adequado para o aprendizado.
2) Na sua percepção, os alunos que procuram o CEJA buscam conhecimento ou a certificação? Que dados você poderia apresentar para justificar sua resposta?	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno busca certificação, exigência das empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria, certificação pelo emprego; - A minoria, quer aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na grande maioria a certificação; - Poucos têm interesse em aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria busca a certificação; - Necessidade de emprego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns conhecimentos; - Outros certificação por exigência do mercado de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns buscam conhecimento; - Outros apenas certificação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os dois momentos.
3) Como você desenvolve as atividades e propostas de trabalho em sala de aula? Os alunos costumam participar ativamente e dar sugestões?	<ul style="list-style-type: none"> - Espontaneamente não participam, apenas quando questionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificando as atividades, os alunos têm muita dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de acordo com o que o aluno sabe, não participam das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participam se o professor estimular espontaneamente não. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades com consulta, participam, mas não sugerem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Negociam as datas de propostas, alunos participam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo com o tempo reduzido, o professor deve descobrir o estilo de cada um para aprender.
4) Como você percebe a ideia que o aluno faz de si mesmo com relação próprio desempenho aos estudos? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de inferioridade, auto-estima baixa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se sentem incapazes; - Não acreditam em si mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem sentimento de inferioridade; - Não acreditam em si mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - São muito inseguros, têm sentimento de inferioridade, e que não são capazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos cursam temerosos, ao concluir sentem-se mais confiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno que busca o conhecimento se sente motivado para vencer dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrando sinceridade, amizade ele desmistificará o passado, entrando numa fase de reação, planejando o futuro.
5) Você considera, o aluno seguro, encorajado para questionar, manifestar seu pensamento em sala de aula?	<ul style="list-style-type: none"> - Não, principalmente por reprovação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na maioria são inseguros, pouca interação com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inseguros, têm medo de perguntar, questionam, não participa. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno tem medo de avaliação, mesmo com consulta, a insegurança é muito grande. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns questionam quando têm dúvidas, outros não. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno em grupo questiona, críticas, sugere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos alunos trazem consigo tal sentimento, outros dependem do professor.
6) O método de ensino utilizado no CEJA estimula o aluno a construir o conhecimento ou apenas cumprir as atividades propostas para obter a certificação. Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir a certificação, curso rápido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a construir conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - O método é mecânico, o professor procura possibilitar o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não, se for seguir apenas os módulos, mas com outras propostas pode-se desenvolver este outro lado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Está construindo conhecimento, ampliando a visão de mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O CEJA tem bem claro "o que queremos formar", mas os profissionais possuem seus métodos próprios. 	<ul style="list-style-type: none"> - O CEJA tem bem claro "o que queremos formar", mas os profissionais possuem seus métodos próprios.
7) O CEJA, na sua percepção, é uma alternativa consistente e viável para o déficit educacional existente no Brasil, ou constitui apenas uma medida paliativa que resolve o problema estatístico da escolaridade, mas pouco acrescenta na formação intelectual do aluno? Por quê?	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco acrescenta na formação do aluno, curta duração, pouca frequência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo sendo ensino modularizado contribui na formação intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Medida paliativa, pouco acrescenta na formação, o aluno não corresponde às atividades profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Medida paliativa, aluno com grande defasagem de conteúdo, tempo reduzido para o CEJA suprir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acrescenta ao aluno quando ele participa com consciência de que ele é capaz de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma alternativa consistente e viável. 	<ul style="list-style-type: none"> - O CEJA tem por obrigação acrescentar na formação intelectual. Quando isso não acontece tem que reverter o papel de alguns professores ou o objetivo da escola.

Fonte: Pesquisa realizada com os professores do Ensino Fundamental modularizado do CEJA de Tubarão, no segundo semestre de 2002.

A primeira pergunta formulada aos professores refere-se à maneira como conseguem conciliar os objetivos da disciplina que ministram com os interesses/objetivos dos alunos que procuram o CEJA. As respostas dadas à questão no entendimento da pesquisadora, parecem trazer embutido um desconhecimento dos interesses/objetivos dos alunos, pois, quase sempre foram evasivas, demonstrando a prática tradicional, a ênfase na concepção da aprendizagem como absorção passiva de conteúdos, deslocados da historicidade do aluno. Se comparadas às respostas dadas pelos alunos quando se questionou: você se sente seguro(a), encorajado(a) para manifestar o seu pensamento em sala de aula, para expressar suas idéias? Conforme constatou-se através dos depoimentos, 43,75% disseram que permanecem em quase total incomunicabilidade em sala de aula (ver gráfico 16). A partir dos dados obtidos, pode-se concluir que o processo ensino/aprendizagem não tem caráter de relação com o objetivo do aluno, mas, sim, com o objetivo do discurso do professor, quando este fica sob o controle do último. Os resultados apontam que a interatividade entre professores e alunos é bastante limitada, havendo um monopólio da fala dos professores, com raros questionamentos atribuídos pelos alunos. Veja-se, como exemplo, algumas das respostas dadas:

“Os objetivos da grande maioria é a certificação, assim o aluno entende que, se a escola lhe proporciona certificado, seu objetivo será atingido”. Um outro professor responde: “Mostrando que, ao desenvolver seus conhecimentos, ele pode compreender o mundo que o cerca”. Uma outra resposta “Conhecimento -/ tempo = educação (?)”.

As considerações enunciadas pelos professores, podem ser analisadas a partir da seguinte observação de Pedro Demo (2001, p. 153)

[...] ‘ensinar’ já não significa transferir pacotes sucateados, nem mesmo significa meramente repassar saber. Seu conteúdo correto é motivar processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem “aprende”, mas de abri-lhe a chance na dimensão maior possível. Não interessa o discípulo, mas o novo mestre. Entre professor e aluno não se estabelece apenas hierarquização verticalizada, que divide papéis pela forma do autoritarismo, mas sobretudo confronto dialético. Este alimenta-se da realidade histórica formada por entidades concretas que se

relacionam de modo autônomo, como sujeitos sociais plenos.

Entender, assim, a ação pedagógica significa cessar com as formas tradicionais da organização do trabalho escolar e abrir espaço para novas experiências de aprendizagem que conduzam o aluno a construir seu próprio percurso.

A perspectiva de aprofundar a reflexão sobre a temática da pesquisa resultou em mais um questionamento apresentado, dessa forma para os professores: “Na sua percepção, os alunos que procuram o CEJA buscam o conhecimento ou a certificação? Que dados você poderia apresentar para justificar a sua resposta?”.

Por unanimidade as respostas afirmam que “a maioria busca a certificação. O que reforça os dados da questão anterior. Os alunos comentam que voltaram a estudar por que precisam de emprego, de um emprego melhor, ou retornam por exigência da empresa onde trabalha. A minoria, ou uma pequena parcela, volta à escola em busca do conhecimento”.

Conceber essas informações, segundo os professores, manifestadas pelos alunos, significa que:

[...]. Deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil sócio-econômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação sócio-econômica. Sendo assim, requer pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaços e na alocação de recursos. (GADOTTI, 2001, p. 120-121).

Nessa perspectiva, foi feito aos professores o seguinte questionamento: Como você desenvolve as atividades escolares e a proposta de trabalho em sala de aula? Os alunos participam ativamente? Os depoimentos dos docentes revelam que as atividades e propostas pedagógicas são desenvolvidas através de procedimentos didáticos que se resumem à exposição de conteúdos e à recepção passiva dos alunos. No que diz respeito aos conteúdos eles são articulados previamente, conforme a elaboração dos módulos de cada disciplina, como demonstram alguns depoimentos:

“Eles fazem a maior parte das atividades com consulta, porém só conseguem um resultado satisfatório se entenderam bem o conteúdo. Costumam participar ativamente, mas não costumam dar sugestões.” Um outro professor argumenta que: “diversifica o máximo possível, eles têm dificuldade de responder algumas questões, às vezes têm dificuldade de formular uma frase. Utiliza fitas, revistas, jornais, procura trabalhar a atualidade.” Um outro enfatiza que “as atividades são propostas de acordo com o conhecimento que o aluno já tem e, a partir daí, explora esse conhecimento. Quanto à participação em sala de aula, é muito pouca, ou quase não ocorre; eles não têm interesse em aprender, participar das atividades, preferem ouvir”.

As argumentações enunciadas conduzem a indagações: os conteúdos estão efetivamente articulados às necessidades dos alunos? As atividades são desenvolvidas de forma motivadora, para que todos participem e tenham condições de aprender?

Do ponto de vista de José E. Romão (apud GADOTTI, 2001, p. 69):

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão da recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentabilidade do que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da idéia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas.

Essa concepção compreende o processo de aprendizagem como resultado da interação do conhecimento de quem “ensina” e de quem “aprende”. Essa relação implica criar situações motivadoras de aprendizagem, através das quais os alunos possam desenvolver competências que os tornem capazes de dominar não só os conteúdos, mas os processos de produção do conhecimento, para continuar a aprender e assim superar a exclusão.

Questionou-se, também, o professor sobre a auto-estima do aluno, pautado na seguinte pergunta: Como você percebe a idéia que o aluno faz de si mesmo com relação ao

próprio desempenho nos estudos? Por quê?

Os depoimentos dos professores estão relacionados com as respostas dadas pelos alunos, ao serem questionados sobre a participação em sala de aula (ver gráfico 16). Consideram-se algumas respostas:

“São muito inseguros no falar; percebe-se uma baixa auto-estima; sentem-se muito inferiores, que não são capazes, apresentam complexo de inferioridade e não acreditam em si, por exemplo, quando faz um bom trabalho ele diz que o professor ajudou”. Outro professor assevera que “Por não ter conseguido a formação na idade própria, ele já chega no CEJA com sentimento de inferioridade, têm auto-estima muito baixa e não acredita em si mesmo”. Um outro professor argumenta que “Eles (os alunos) se sentem bem inferiores com relação aos estudos, têm auto-estima baixa, e para eles o certificado é importante. Alguns têm vergonha de que as pessoas saibam que ele está no ensino fundamental e até mesmo de receber o certificado”. Mais um professor reforça que os alunos “Se sentem incapazes, eles não acreditam que têm condições de estudar, principalmente os mais velhos. Dizem os alunos que não conseguem mais aprender. Talvez seja por ficar muito tempo fora da sala de aula. Isso é o que os (alunos) dizem”. Os depoimentos enunciados, possivelmente confirmam a hipótese que: os alunos que fracassaram em idade própria têm imagem negativa de si mesmos.

Na ótica de Vera Massagão Ribeiro (apud OLIVEIRA, 2001, p. 20-21):

De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora do fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. [...] no que diz respeito à especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem relacionada ao processo de exclusão da escola regular, é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. [...] o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento do senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido no seu interior. [...] entretanto dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à

aprendizagem que o próprio conteúdo.

O contexto abordado leva a compreender que mais do que dominar conteúdos, o aluno deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, que lhe possibilite construir, criar, inovar. Isso implica a relação que o aluno estabelece com o conhecimento, em situações planejadas pelo professor, favorecendo a relação entre o que já é conhecido e o caminho a ser percorrido para conhecer. Nessa dimensão Piconez (2002, p. 51) menciona que:

Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade do ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Pensar nessa dimensão significa que é possível ao professor buscar novos contornos para os processos pedagógicos vivenciados nas escolas, que podem ser feito através do diálogo, possibilitando perceber as especificidades dos saberes, crenças e valores dos alunos que constituem a escola.

Nesse contexto, cabe refletir as respostas atribuídas pelos professores quando se perguntou: “Você considera, o aluno seguro, encorajado para questionar, manifestar seu pensamento em sala de aula?”

A maioria dos professores responde que: “Não, principalmente na disciplina (x), a grande maioria não gosta da matéria e reprovou nesta disciplina na infância”. Outro professor menciona: “Não, não considero, são poucos que são mais seguros, o aluno tem medo de avaliação individual, a insegurança é muito grande.” Uma outra resposta aborda que: “Alguns questionam sempre que têm dúvidas, outros preferem não perguntar”. O professor de outra disciplina afirma: “É totalmente inseguro, tem medo de perguntar, questionar, não participa. E para que ele perca

este medo, procuro desenvolver atividades de que todos participem, todos falem”.

Dessa forma, o marco em que o professor poderá pautar-se, segundo Tapia (2001, p. 13-14) será se perguntando:

Que posso fazer para que meus alunos se interessem pelo que pretendo lhes ensinar de modo que empreguem o esforço e a dedicação necessários para aprendê-lo? Fazer essa pergunta implica o reconhecimento do papel do contexto como ativador da motivação e do interesse em aprender. Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que podem mudar à medida que a atividade transcorre.

Por outro lado, ao definir objetivos de aprendizagem, apresentar a informação, propor tarefas, responder a demanda dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem. Em conseqüência, se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno.

Sabe-se que diversos fatores influenciam na motivação do aluno para a aprendizagem. O ambiente escolar, por exemplo, pode conduzir o aluno adulto a esforçar-se nas atividades, na medida que a escola reconhece a necessidade de um ambiente de aprendizado possível de produção de saberes que contemple o interesse coletivo.

Nesse aspecto, parece ser relevante interrogar a educação de jovens e adultos na perspectiva metodológica. Destarte, perguntou-se aos professores: O método de ensino utilizado no CEJA estimula o aluno a construir o conhecimento, ou apenas cumpre as atividades propostas para obter a certificação? Por quê?

Conforme foi explicitado no início desse trabalho, esta pesquisa está centrada no ensino modularizado, por ser este o método de ensino que sinaliza a especificidade da EJA, garantindo a sua identidade. O ponto de vista dos professores pesquisados sobre este método de ensino, foi o seguinte:

“O aluno está construindo conhecimento, está ampliando a visão de mundo, interpretando fatos novos, questionando, pesquisando”; “Ele ajuda a construir conhecimento,

com o método de hoje já dá para trabalhar melhor a partir daquilo que eles sabem”; “Não, se for seguir apenas os conteúdos dos módulos, mas com outras propostas de atividades pode-se desenvolver esse outro lado”.

O método é mecânico, é sistemático e contribui para a certificação. O professor dentro da sua disciplina fazer desse método uma alternativa de construção de conhecimentos.

Parece ser possível, segundo os professores, ultrapassar a formatação do método utilizado e transformá-lo em metodologia motivadora, ou seja, em alternativas e possibilidades que motivem o aluno para efetivas aprendizagens.

Nessa ordem, abre-se espaço para uma “nova pedagogia” voltada para a demanda dos alunos trabalhadores excluídos que, necessariamente, contemplará os conteúdos e a metodologia, a partir da motivação como suporte para a construção de projetos inovadores para a educação de jovens e adultos.

Como afirma Jesús Alonso Tapia (2001, p. 111)

O planejamento de ensino realizado pelo professor ou pela equipe de professores deve seguir metodologias ricas e variadas. Devemos utilizar o ensino expositivo e a aprendizagem de recepção, o estudo dirigido, a aprendizagem por descobrimento guiado e a aprendizagem autônoma. Em cada momento deveremos utilizar a metodologia que nos pareça mais direta, mais eficaz ou mais enriquecedora e sobretudo, mais motivadora. Devemos combinar o trabalho individual dos alunos com trabalhos em pequenos e grandes grupos, a reflexão individual com os debates etc. Decidir que tarefas, que atividades de ensino-aprendizagem os alunos realizarão é uma das tarefas mais criativas que nós professores, realizamos. Um dos critérios que devemos ter presente nessa tomada de decisões é a motivação dos alunos.

Essa análise reveste-se de maior significado à luz dos dados apresentados pelos professores em resposta a um outro questionamento: O CEJA, na sua percepção, é uma alternativa consistente e viável para o déficit educacional existente no Brasil, ou constitui apenas uma medida paliativa que resolve o problema estatístico da escolaridade, mas pouco acrescenta na formação intelectual dos alunos? Por quê?

Para refletir os dados no contexto geral é importante que se apresentem alguns

depoimentos recolhidos na entrevistas das professoras.

“Mesmo sendo uma escola de ensino modularizado, ainda contribui na formação intelectual do aluno. Porque não é como uma escola que apenas testa o conhecimento do tipo exame supletivo, o aluno no CEJA desenvolve o conhecimento e no exame supletivo, ele não aprende não adquire nada”.

“Pouco acrescenta na formação do aluno, é pouco tempo para trabalhar muito conteúdo, são apenas quatro meses (na disciplina x) com a participação (frequência) uma vez por semana.”

“Na grande maioria, é uma medida paliativa e pouco acrescenta na formação intelectual do aluno, uma vez que o próprio aluno não corresponde às propostas e alternativas de atividades que o professor lhe propõe. O aluno não tem interesse em desenvolver o intelectual, o seu objetivo é o certificado, isso dificulta o trabalho em sala de aula e o próprio resultado final do curso”.

“O CEJA consegue diminuir essa estatística e acrescenta ao aluno quando ele participa do processo de aprendizagem com consciência de que ele é capaz de aprender e que também sozinho, pode ir em busca do que lhe falta”.

O enfoque desta questão incide no fato de que a maioria dos professores do Ensino Fundamental considera que o ensino modularizado constitui-se numa medida paliativa, porém aponta a falta de interesse dos alunos para aprender, a sua não-participação no processo ensino-aprendizagem, a crença na incapacidade do aluno, a falta de objetivo pessoal, entre outros, como fator de interferência negativa na formação intelectual do aluno.

Esse referencial parece trazer embutida a idéia de que um trabalho escolar bem articulado, definido com base na motivação para combater as reações adversas que o aluno adulto tem com relação aos estudos, certamente interferirá positivamente na formação intelectual e pessoal do aluno. Faz-se necessário que a metodologia e a formação do professor

estejam associadas à consideração do aluno como sujeito ativos, com suas características particulares, entre as quais sua linguagem específica na formação intelectual e pessoal.

O exemplo está nas respostas que enfatizam a necessidade de os alunos participarem efetivamente “com consciência das atividades escolares, para garantir melhores resultados na aprendizagem”, sugerido por uma das professoras do CEJA.

Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 27) enfatizam que “[...] a motivação do aluno em sala de aula resulta de um conjunto de medidas educacionais, que são certas estratégias de ensino ou eventos sobre os quais todo professor tem amplo poder de decisão”.

Conceber a motivação na gestão pedagógica da sala de aula e adotá-la como recurso pedagógico, possibilita aos educadores nela se referenciar para que o aluno se aproprie de significações e habilidades necessárias para o domínio do conhecimento científico.

A concepção dos autores referidos parece confirmar-se mediante a fala dos professores entrevistados, ao inferir que a motivação do aluno na sala de aula resulta entre outras de estímulos atribuídos pelos professores. Vejam-se alguns exemplos. Ao serem questionadas, sobre como desenvolvem as atividades e propostas de trabalho em sala de aula e se os alunos costumam participar e dar sugestões, uma das professoras respondeu que: “As atividades propostas conduzem os alunos à participarem, sendo que espontaneamente eles não participam. Ainda assim, são os mesmos que participam, ou seja, apenas quando questionados”. Um outro professor mencionou que: “Eu pergunto como eles gostariam de trabalhar, os alunos participam se o professor estimular; não participam por espontaneidade”.

Refletir sobre a percepção que os professores têm sobre suas ações em sala de aula, conduz a dois caminhos:

O primeiro ponto é: as respostas estão permeadas da idéia de que na prática pedagógica em sala de aula predomina a voz do professor. O aluno ouve, absorve e repete a

explicação quase como um “ato de fé”, com relação ao conteúdo repassado pelo professor. E não sendo estimulado a participar, interagir, explicitar as idéias, o aluno não consegue fazer seu próprio percurso. A participação do aluno é simulada através de práticas de exercícios, trabalhos, provas, repetindo um raciocínio que não é o seu, mas a enunciação do pensamento expressado por meio da palavra do professor que, de forma individual, estabeleceu o assunto que ele (o aluno) deve saber.

É esse o princípio educativo que está em questão. Esse modelo precisa ser superado, na medida em que o contexto social passa a exigir o desenvolvimento pautado na capacidade de relacionar-se com o conhecimento de forma criativa. Nesse sentido, a absorção passiva passa a ser substituída pela motivação para troca de saberes, sinalizando possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

O segundo ponto a ser refletido, corresponde às expressões dos professores ao revelarem os alunos que participam se o professor estimular, não o fazendo espontaneamente. Há que se apontar para o fato de que, mesmo dentro de formas tradicionais de ensino, os alunos procuram responder aos questionamentos dos professores, e que é imprescindível a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Essa reflexão reveste-se de significado à luz das considerações de Gadotti (2001, p. 73)

Ainda que não consciente [...] muitas escolas e professores brasileiros têm, pela omissão e pela crença na bondade natural dos alunos, apostado no espontaneísmo da aprendizagem e das condutas adequadas à construção de um projeto de felicidade pessoal e coletiva. Esse método da liberdade ou educação na autonomia, [...] impõe a passividade do professor que, no limite, nem tenta despertar ou incentivar a motivação do aluno para a aquisição de determinados conhecimentos e habilidades.

Dessa forma, a educação para a cidadania deve-se realizar no contexto de uma prática pedagógica motivada para o interesse concreto do aluno. Portanto, o aluno precisa ser

motivado para pensar, sistematizar, questionar, reconstruir o conhecimento, através do qual possa se apropriar de saberes para ocupar espaços como sujeito ativo.

A experiência vivenciada no CEJA, e a manifestação dos alunos e professores, através desta pesquisa, revelam que um ensino adequado à população de jovens e adultos com pouca escolaridade sugere um trabalho didático pautando na motivação, como estratégia para mobilizar os alunos para a aprendizagem – o que aliás é desejado em qualquer programa ou escola e para todo tipo de aluno.

Desse ponto de vista, Moacir Gadotti (2001, p. 124) sugere:

Propor à escola redimensionar o seu atendimento a jovens e adultos, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.

Para que essas idéias sejam possíveis parece necessário inovar a prática educativa. Sobre essas considerações Tapia (2001, p. 130) aborda que “é importante a criação em todas as escolas de um departamento de orientação e acompanhamento dos alunos, os tutores e professores necessitam de um apoio técnico e de um conjunto de recursos humanos e materiais”.

Deste modo, cabe destacar a posição de Isabel Solé, (2001, p. 20), quando considera que:

[...] a orientação é uma função estruturadora da intervenção psicopedagógica, um recurso disponível às instituições educacionais em seu conjunto e a seus diversos subsistemas. Sua finalidade é a de contribuir para prevenir possíveis disfunções ou dificuldades, para compensar ou corrigir aquelas que tenham surgido e visa a potencializar e a enriquecer o desenvolvimento dos indivíduos e dos sistemas que integram a instituição educacional, sua organização e seu funcionamento. Intervenção, orientação e educação aparecem, assim, indissolivelmente ligadas.

O cerne destas considerações parece apontar para a necessidade de uma prática didática e pedagógica do CEJA de caráter inovador, com planejamentos motivadores, baseada no processo de emancipação e da formação básica do aluno trabalhador. Para que isto ocorra é fundamental, entre outros, que o trabalho seja centrado no aluno, e particularmente em sua motivação.

Esse parece ser um terreno a ser mais explorado na condição da construção da própria identidade pelos alunos excluídos do contexto social.

À luz dessa temática Esther Grossi (2002, p. 221) menciona:

A criatividade tem a ver com a originalidade com que a pessoa é desafiada a se definir como uma autoria, tanto interiormente como em suas ações exteriores. A maior criatividade que nos é proposta é, como disse Foucault, construir a mais importante obra de arte que somos nós mesmos. E como assinala Fukuyama, a grande busca do ser humano é a do seu reconhecimento. O reconhecimento do seu valor singular, da originalidade e do seu lugar. Nesta singularidade, que portanto repousa sobre a diferença entre os seres humanos, é que se assenta a questão central da igualdade básica de todos como sujeitos, autores e cidadãos. Somos 'igualmente' dignos de respeito, com direito a opinar e contribuir na sociedade exatamente porque cada um se faz sujeito, portanto único e diferente.

As afirmações feitas por esta eminente pedagoga conduzem à reflexão sobre as aprendizagens sociais, eixo que condiciona as demais aprendizagens. Isso ocorre porque o sujeito só se constitui como tal pela vivência com outros grupos humanos, incluindo a família, a escola, o grupo de trabalho, o grupo comunitário e outros, da sua convivência.

A experiência com cada grupo representa o enriquecimento individual da pessoa, o crescimento da sua identidade como indivíduo social. Essas experiências grupais seriam o primeiro passo para chegar à cidadania.

Dessa forma, a prática de cidadania parece significar o objetivo maior das aprendizagens. E, sendo assim, a aprendizagem torna-se proveniente da interação do

indivíduo com os outros, não sendo possível consegui-la isoladamente. Nessa perspectiva, emerge o indivíduo social que só pode se construir sobre o destino da coletividade, para a qual a educação deve estar preparada.

À luz de uma educação dialética, o homem constrói sua autonomia individual, mas, ao mesmo tempo, indissociavelmente coletiva. Essa concepção de aprendizagem, requer da EJA ações motivadoras para superar o veto à aprendizagem escolar dos alunos socialmente excluídos.

No próximo capítulo, comentam-se os resultados da pesquisa e apresenta-se a motivação como fator de aprendizagem e inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ocupa lugar relevante na dinâmica social. Uma das suas funções é possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que lhes permitam a ampliação de suas possibilidades de viver em sociedade. Na educação de base, forjam-se comportamentos frente à aprendizagem que irão prolongar-se ao longo da vida. Cada indivíduo se apropria dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de habilidades, senso de responsabilidade e capacidades para enfrentar os desafios da vida adulta.

No entanto, sabe-se das disparidades de escolaridade existentes entre os grupos sociais. O acesso e a permanência na educação básica continuam sendo grandes problemas a serem enfrentados. Por variadas razões, especialmente de origem socioeconômica, uma grande parcela da população fica sem atendimento escolar, e uma outra parcela dos que acessam não permanecem, afastando-se antes mesmo de concluir as séries iniciais do ensino fundamental. O resultado é um grande contingente de jovens e adultos sem a escolaridade de base. Essa parcela segregada do contexto escolar e, por extensão, do contexto social, constituem potencialmente a clientela da EJA.

A expansão das ofertas educativas através da EJA buscam dar respostas à diversidade, atendendo, neste caso, a uma parcela de indivíduos que está à margem do

contexto social. Nesse sentido, a educação diz respeito a todos, enquanto meio para a superação individual e a inclusão social.

Os caminhos pelos quais passaram a Educação de Jovens e Adultos ao longo dos tempos, percorrendo diferentes direções e alternativas de trabalho, conquistaram espaços de grande significado na atuação política educacional de vários tipos de grupos e movimentos sociais. Neste percurso, a Educação de Jovens e Adultos vem se destacando como sendo a educação específica para atender aos interesses das camadas populares marginalizada na sociedade.

O analfabetismo e a baixa escolaridade constituem obstáculos para o desenvolvimento humano e profissional. Neste sentido, são necessárias medidas educativas para reduzir as desigualdades, oportunizando aos alunos que não puderam acessar a escola na infância, ou que a abandonaram precocemente.

De um modo geral, o princípio da igualdade de oportunidade constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda a vida. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria, logo de saída, como responsável pela igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo. (DELORS, 2001, p. 106).

Assim, à Educação de Jovens e Adultos cabe reelaborar sua organização e metodologias, tendo em vista as características dos grupos que atende. Destarte, desenvolver práticas que viabilizem não só a apropriação dos saberes básicos, mas, além das habilidades cognitivas, desenvolver estratégias que favoreçam a motivação e possam contribuir para responder a outras necessidades sociais e culturais dos educandos.

Um processo assim orientado é continuado e permanente, para poder garantir o direito de todos – crianças, jovens e pessoas adultas – uma educação compatível com as respectivas necessidades e, ao mesmo tempo, para ser capaz de estimular a

imaginação e criatividade. O reconhecimento do ‘direito à educação’ e do ‘direito de aprender por toda a vida’ é, agora, ‘mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas’. Uma proposta de educação [...] deve também reconhecer a riqueza proporcionada pela diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. (SOARES, 2002, p. 155-156).

Neste aspecto, em se tratando de educação para jovens e adultos, as políticas educacionais da EJA de Santa Catarina vêm considerando esse contingente com expressiva relevância, podendo ser destacada a proposta de redimensionamento da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Modularizado em 2001/2002.

A Secretaria da Educação, Cultura e Desporto de Santa Catarina, através da Diretoria de Ensino Supletivo, em todos os CEJAS do Estado, levando em consideração o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, complementada, pela resolução CEB/2000, abre novas perspectivas para essa modalidade de ensino. A proposta já está em prática, considerando o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Tubarão, e apresenta a seguinte justificativa:

Ao introduzir o trabalho coletivo no Ensino Modularizado se pretende aumentar sua eficiência como contar com o apoio da mediação do professor em pequenos grupos e dos educandos entre si. Na atuação individual da relação professor/aluno em muitos momentos, o trabalho do educador se reduzia à entrega do módulo aos estudantes porque tinha que repartir seu tempo diariamente em pequenas frações de minutos, devido às filas de espera que se formavam em momentos de maior procura. Muitos alunos acabavam desistindo, insatisfeitos por não poder receber uma explicação mais detalhada sobre determinados assuntos difíceis de aprender pelo autodidatismo. Pela dificuldade de acompanhamento, uma parcela de jovens e adultos desiste de estudar. Prova disto é o índice de conclusão do Ensino Modularizado onde 30% chega a concluir seus estudos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO, DIRETORIA DE ENSINO SUPLETIVO, 2001).

Neste contexto, supõe-se que a proposta de mudança da metodologia de atendimento individual para o coletivo tem a intenção de reduzir o índice de evasão escolar, pois pontua a dificuldade de atendimento como responsável pelo baixo índice de concluintes. Contudo, parece que esta alternativa poderá responder, em parte, ao problema, considerando

que a evasão pode ser ocasionada por diversos fatores, visto que o ensino regular atende pelo método coletivo e a evasão se confirma.

É importante ressaltar que tal iniciativa vem confirmar a necessidade de se refletir sobre novas alternativas em termos de ações pedagógicas que contribuam para a permanência e o êxito do educando.

Partindo desse princípio, Ribeiro (2001, p. 2002) menciona que:

Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e à formação de professores condizentes com a especificidade da EJA são algumas delas. A Conferência 'Educação para Todos', realizada em Jomtien em 1990, já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um.

Nessa perspectiva, considerando que a maioria dos alunos que ingressam no CEJA passaram pelo ensino regular, torna-se imperativo buscar alternativas pertinentes a um trabalho pedagógico diferenciado, em que sua organização tenha como pressuposto aprendizagens significativas. Conforme enuncia Piconez (2002, p. 130), "Há um potencial humano para o aprendizado que precisa apenas de oportunidade para ser desenvolvido".

Com base na experiência do CEJA de Tubarão, tendo em vista o compromisso social da instituição de estudar e apresentar alternativas para os problemas educacionais, constatou-se a necessidade de pesquisar a questão das razões/motivações de alunos do Ensino Fundamental oferecido pelo CEJA. Ao mesmo tempo traçar um perfil a partir da identificação – motivos da evasão do ensino regular em idade própria, assim como identificar as razões/motivações intrínsecas e extrínsecas que os levam a procurar o CEJA para cursar o Ensino Fundamental modularizado, como também identificar motivos que podem levar alunos a abandonar o curso. Os aspectos nucleares dessas questões estão em reconhecer e

compreender a realidade do educando, suas necessidades e expectativas e, a partir desse contexto, ampliar as possibilidades de aprendizagem através das ações pedagógicas que incluam formas e linguagens educativas consonantes com necessidades e interesses dos alunos que procuram o CEJA.

O trabalho desenvolvido procurou investigar o perfil dos alunos que freqüentam o Ensino Fundamental modularizado no CEJA, os conhecimentos já adquiridos, a maneira como articulam esses conhecimentos com os que são veiculados nas atividades de ensino.

As respostas que resultaram dessas questões foram obtidas através de entrevista com um grupo de alunos do Ensino Fundamental do CEJA, dos períodos vespertino e noturno, assim como das professoras atuantes nesse nível de ensino.

Na perspectiva do tema proposto, a pesquisa realizada no CEJA de Tubarão, traz dados possíveis de perceber a relação aluno - motivação - aprendizagem. E a necessidade de estratégias de motivação para estabelecer mediações entre aluno e conhecimento.

Com as exigências dessa nova etapa de desenvolvimento social, especialmente das forças produtivas, onde as relações com o trabalho passam pelas atividades intelectuais, o conhecimento passa a ser determinante na inclusão/exclusão.

Do ponto de vista pedagógico, isto pode significar a relação entre socialização, conhecimento e construção da identidade. Nessa perspectiva, o objetivo central passa a ser o acesso ao conhecimento, através de uma dialética que não exclui, mas articula o conhecimento produzido pelo aluno e que se diferenciam a partir das suas condições históricas. Em outras palavras, o conhecimento não se constrói por exclusão da história de vida do aluno, mas por incorporação e superação através da reconstrução qualitativa de novos conhecimentos.

Ações motivadoras no trabalho pedagógico do CEJA de Tubarão possivelmente conduziria à conclusão de que implicaria uma nova demanda e novos conhecimentos. Estes

conhecimentos deveriam ser democratizados, uma vez que são requisitos básicos para a participação em sociedade.

Portanto, compreender o fazer pedagógico fundado na motivação dos alunos trabalhadores é reconhecer a possibilidade de participação social e ampliar as demandas por conhecimento, tanto na perspectiva da formação básica quanto da continuada.

A vida individual e social está sendo invadida pela ciência e pela tecnologia, abrangendo todas as esferas, e de forma bastante ativa, de modo a romper com o caráter estável do conhecimento que adquire caráter provisório. No entanto, a participação na vida social, política e produtiva exige conhecimentos cada vez mais abrangentes e em todas as áreas do conhecimento, sendo que sem este o homem já não consegue distinguir, entender, resolver, opinar, avaliar, participar, partilhar.

A partir da nova realidade das relações sociais e produtivas abre-se novo espaço para discussão acerca do acesso, permanência e formação do aluno trabalhador, na medida que se confirmou a hipótese de que os alunos retornam à escola por motivações relacionadas ao trabalho, (melhoria das condições de vida). Portanto, para que seja possível a relação da prática produtiva, na perspectiva de produção do conhecimento, é preciso motivar, nutrir o pensamento do aluno com o que já é conhecido, permitir adquirir afinidade, demarcar o assunto a ser conhecido e transformá-lo. Este trabalho é que, possivelmente, determinará entre a permanência - formação ou a evasão. Possivelmente determinará a diferença entre a prática, enquanto repetição, e processo pedagógico resultante de constante movimento que produz o conhecimento e, por isso, transforma a realidade.

Há que se observar que nesse processo intervêm valores, percepções, afeto, ambiente escolar, motivação e outros fatores que se inscrevem no âmbito da aprendizagem. Estes sentimentos se pronunciam tanto positiva como negativamente. Para Guimarães (2001, p. 78);

Quem observa um aluno pouco interessado nos conteúdos e a atividades escolares pode, a primeira vista, atribuir essa falta de motivação a fatores emocionais familiares, econômicos, a características de personalidade, preferências por outras situações não ligadas à escola, como jogos, cinema, música, entre outros. No entanto, a motivação de um aluno e suas causas não é um assunto que se limita à família, a ele próprio ou a outras condições fora da situação escolar. O que ocorre normalmente é uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. De maior relevância é o que acontece dentro da escola e da própria classe [...] Vale ressaltar, porém; que a consideração daqueles aspectos do problema que estão diretamente relacionados as ações do professor e da escola como um todo não ignora nem subestima a influência dos demais fatores na motivação.

Um dado relevante está relacionado às condições de desigualdade das mulheres, especialmente aquelas cujos depoimentos revelaram condição de subserviência, submissão e dependência. A localização da residência, observando-se que a maioria dos entrevistados reside em bairros distantes, constitui fator considerável, pois o deslocamento envolve custos que comprometem o orçamento e interferem na qualidade de vida. Os dados revelam, também, que a maioria dos alunos desenvolve algum tipo de atividade laboral e, portanto, deslocam-se direto do local de trabalho para a escola com o propósito de diminuir os gastos. Tal procedimento acarreta, na alimentação, ausência de atitudes de higiene, de tempo para descanso e outros fatores que influenciam na motivação.

A média salarial predominante, um salário mínimo e meio, uma quantia que atende apenas as necessidades de sobrevivência do aluno, sem possibilidades de qualquer investimento financeiro nos estudos, somado a necessidade de alguns alunos desenvolverem trabalhos extra para acrescer no salário, o que eles chamam de “bico”, desenvolvidas nos finais de semana, provocam escassez de tempo para ser aplicado aos estudos. Acrescente-se a isso que, segundo dados da pesquisa, a maioria dos alunos do CEJA é casado e/ou separados, portanto têm famílias a sustentar, o que torna a atividade escolar um grande fardo gerador de desmotivação e evasão.

Os dados induzem a inferir que, numa classificação de prioridades, esses alunos são impelidos a colocar o trabalho em primeiro lugar, ou seja, garantir sobrevivência. Emerge,

portanto, desse contexto um questionamento: Em que ordem de classificação esses alunos colocariam os seus estudos? Muitos responderam que os estudos para eles represente “o futuro”, “uma vida melhor”, “futuro melhor”, “emprego melhor”, ingressar no mercado de trabalho”. No entanto, há que se refletir sobre estas respostas: Se eles sabem que um futuro melhor está relacionado aos estudos, porque não os priorizam? Esta questão parece ultrapassar os limites do querer, da vontade do aluno; as suas condições objetivas de vida se impõe diante dos seus projetos de médio e longo prazo. Woolfolk (2000, p. 345) citando Maslow afirma:

Maslow sugeriu que as pessoas são motivadas por uma hierarquia de necessidades, começando com exigências fisiológicas básicas e chegando até a necessidade de auto-realização. Necessidades de níveis mais baixos devem ser satisfeitas antes que necessidades de níveis mais alto possam influenciar na motivação. A necessidade de realização tem sido considerada como uma característica pessoal alimentada pelas primeiras experiências na família e como uma reação a experiências recentes, como sucesso ou fracasso. A necessidade de realizar é equilibrada pela necessidade de evitar reprovação. Juntas elas são fonte de motivação poderosa.

Assim, supõe-se que, quando o aluno satisfaz em parte suas necessidades básicas que, no caso dos alunos do CEJA são as de sobrevivência, e que se impõe como prioridade, o estudo é reconhecido como importante, mas não constitui prioridade na hierarquia das necessidades.

O grau de escolaridade dos pais dos alunos, com predominância da quarta série do ensino fundamental, pode ser associado à motivação dos filhos em relação à formação escolar. Considerando que a série predominante do ensino regular dos alunos ficou com a sexta ou sétima série, os alunos matriculados no CEJA apresentam em média, apenas dois anos a mais em relação à escolaridade dos pais.

Um percentual altíssimo de alunos respondeu que retornou aos estudos porque desejam “pegar um emprego” ou “pegar um emprego melhor”. O desejo do “emprego” ou “emprego melhor”, aparece relacionado à condição de vida, não articulando conhecimento com melhoria de qualidade de vida. Presume-se, portanto, que o seu retorno à escola não é

“espontâneo”, mas induzido por situações extra-escolar. Essa lógica parece confirmar-se quando se questionou sobre a impressão que está tendo do curso. A maioria respondeu que a vantagem está no fato de não precisar frequentá-lo diariamente.

As considerações precedentes levam a refletir sobre a motivação que conduz o aluno à escola e, principalmente, sobre o grau de motivação para aprender. Segundo Guimarães (2001, p. 79)

A preocupação com a natureza do contexto da aprendizagem em sala de aula é compartilhada por diversos autores (AMES, 1990; 1992; ANDERSON, BLUMENFELD, PINTRICH, CLARK, MARXM, PETERSON, 1995; BROPHY, 1993, 1987, entre outros). As pesquisas desenvolvidas descobriram as variáveis relevantes desse contexto que devem ser trabalhadas para levar os alunos a despenderem tempo e energia em tarefas que objetivem uma aprendizagem significativa. Incluída nas recentes descobertas está a proposição de que é tarefa do ensino selecionar estratégias, através das quais possam socializar os alunos a desenvolverem propósitos, metas, expectativas crenças e emoções que resultem numa motivação positiva para a aprendizagem.

As considerações da autora trazem em seu contexto uma proposta, cujo conteúdo aponta uma solução possível, para atender as necessidades dos alunos do CEJA onde a prática pedagógica na sala de aula parece constituir-se num espaço de voz única, os dizeres dos professores ressoam no silêncio das vozes contemplativas e incomunicáveis dos alunos. Essa ordem de raciocínio confirma-se através dos dados coletados dos alunos, referente a sua manifestação, isto é, participação em sala de aula. Os alunos revelaram-se temerosos, inseguros, com medo da aula ou do professor; ou dos colegas; ou de si mesmos. Um comportamento ou sentimento confirmado pelos professores que “a participação em sala de aula é muito pouca ou quase nada, eles não têm interesse em aprender, participar das atividades, preferem ouvir”. Em decorrência faz necessário conhecer e compreender o sentimento do aluno para motiva-lo, ou seja, o que o professor menciona como falta de interesse para aprender, participar, o aluno menciona como uma falta de capacidade, de confiança em si mesmo, especialmente para manifestar-se frente à coletividade.

Nesse processo, falta a interação, interlocução, diálogo e compreensão entre professor-aluno. Se de um lado o aluno não participa porque tem medo, é inseguro, do outro o professor não busca alternativas, estratégias para conhecer e estimular o aluno para inseri-lo no contexto ensino-aprendizagem. Essa condição agonizante do aluno aliada à posse de outros sentimentos negativos, possivelmente resulta em baixa-auto-estima, uma característica apontada pelos professores. Esse contexto reforça a hipótese de que falta ainda à escola uma linguagem plural dialética, atenta às vozes plurais. Contudo, uma análise do contexto geral inclina-se em confirmar a hipótese de que os alunos que fracassaram em idade própria têm imagem negativa de si mesmo.

Essa questão é de grande relevância, se relacionada aos depoimentos dos professores. Com maior ênfase quando respondem sobre a maneira como conciliam os objetivos das disciplinas que ministram com os interesses dos alunos. Observou-se, através dos seus depoimentos, a necessidade de confronto dialético entre as expectativas dos alunos ditadas pelas exigências do mercado de trabalho e a postura pedagógica dos professores, alicerçada na organização curricular que privilegia o ensino de conteúdos muitas vezes alheios ao contexto mais amplo em que o aluno está inserido. Em seus depoimentos, dizem os professores “os alunos retornam à escola para adquirir certificação”. Neste caso, é preciso convencê-los de que antes eles precisam adquirir, construir conhecimento para justificar a aquisição do certificado que pode lhe abrir espaço no mundo do trabalho.

Esta concepção conduz ao seguinte questionamento: será que os educadores também precisam se convencer dessa prerrogativa?

Para Bzuneck (2001, p. 24)

Problemas de motivação estão no aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado. Mas isto não significa que ele seja o responsável, muito menos o único por essa condição. Assim, não seria correto generalizar que a motivação ou seus problemas são do aluno. Há uma convergência de resultados de pesquisas que atestam que tanto a motivação positiva e desejável como a sua ausência ou

distorção tem a ver com determinadas condições ambientais. Mais especificamente, resultam de complexas interações entre características do aluno e fatores de contexto, sobretudo em sala de aula. (AMES, 1992; BROPHY 1983; PARIS e TURNER, 1994).

As considerações do autor contribuem para compreender os dados pesquisados sobre a motivação dos alunos do CEJA e os fatores de interferência que, por sua vez, podem ser determinantes no processo de aprendizagem.

Em decorrência da complexidade do assunto e do enfoque dado nesse trabalho, é de grande relevância à continuidade e ao aprofundamento do tema, nesse segmento da educação, sobretudo pela constatação da falta de material disponível para subsidiar a EJA.

Essa opinião confirma-se por Vóvio (apud RIBEIRO, 2001, p. 126) ao mencionar que:

São raros os livros didáticos e paradidáticos, disponíveis no mercado editorial que apoiem a prática pedagógica de educadores de jovens e adulto e que organizam conhecimento e informações voltados àqueles que retomam ou iniciam os estudos na idade adulta.

A restrição de material específico da Educação de jovem e Adultos expressa também a necessidade da EJA ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla.

Segundo Danyluk (2001, p. 184)

Para que ocorra uma verdadeira cidadania, [...], no que concerne à educação de jovens e adultos, é preciso que políticos governamentais assumam o desafio de humanização da vida das pessoas de forma que elas possam se sentir suspeitos diretos de suas ações. Aqueles que não puderam permanecer ou dela foram excluídos precocemente em algum momento de suas vidas devem ser citados no sentido da dignificação de suas vidas. É inconcebível continuar aceitando que pessoas se sintam incapazes de ler e escrever, especialmente porque sabemos que todo ser humano pode usufruir o ato de compreender, além de que todos são seres que pensam, que sentem e que têm sonhos, em suma, seres cognitivos.

A Motivação como fator de inclusão não se restringe à Educação de Jovens, mas

constitui, também, uma proposta para se estender aos alunos do ensino regular de modo geral.

Para finalizar, essa pesquisadora considera relevante ressaltar que o compromisso governamental, empresarial e social para com a Educação de Jovens e Adultos deve ser permeado de intenso sentido humano, que se respeite e valorize as diferenças individuais, mas, ao mesmo tempo, que se garanta o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que considerem as características e necessidades do aluno trabalhador.

Espera-se, com este estudo, abrir possibilidades e caminhos a serem seguidos no campo da pesquisa educacional, aprofundando a investigação sobre os motivos pessoais (subjetivos) para evasão no ensino regular, haja vista, as questões levantadas pelos alunos pesquisados. Se fosse possível resolver o problema da evasão no ensino regular que caminho irá seguir a Educação de Jovens e Adultos?

Acredita-se que a educação não pode ser monopolizada. A escola é o lugar social em que se institui, com todas as suas contradições, as exigências da socialização pela igualdade de acesso ao patrimônio comum, “o conhecimento”.

Tem-se, portanto, nas palavras de Moacir Gadotti (2001, p. 115) a perspectiva de que:

Postulamos a construção de uma educação pública popular e democrática, tendo por meta, o acesso de todos à educação fundamental na infância. Tomando este horizonte histórico, consideramos que os projetos de escolarização básica de adultos, tal como se desenvolvem atualmente tem um caráter transitório, tendo a esgotar-se quando a sociedade puder assegurar, no tempo próprio, escolarização para todos. Considerando que a educação é um processo permanente, que se desenvolve ao longo da vida, a educação de adultos deverá assumir novas formas quando o acesso à educação fundamental for garantido para todos na infância e na juventude.

Avançar nessa caminhada, se constituirá, sobretudo, em assumir um compromisso social, vinculando a idéia de se estabelecer o diálogo entre grupos sociais diversos e de diferentes interesses e, principalmente, assumir como princípio básico, o interesse na melhoria de vida de Jovens e Adultos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989. (Coleção Educação Popular, I).

BEM, Amilton Barreto de. **Orientações sobre a elaboração do questionário para a realização da pesquisa de campo**. Tubarão, 2003. (Informação verbal).

BOFF, L. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984.

COLL, S. C. et al. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 05 de julho de 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Alterações da Emenda Constitucional n. 14, de 13/09/96. Constituição da República Federativa do Brasil, DF: Senado, 1988.

DANYLUK, O. S. (Org.). **Educação de adultos**: ampliando horizontes de conhecimentos. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.

DAL-TOÉ, E. F. Motivação: uma luz na aprendizagem. **Virtus Revista Científica em Psicopedagogia**, Tubarão: v. 2, n. 2, 2002.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 5. ed. Brasília: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Educação e conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; J. E. M. M. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. rev e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Vitor da. **Libertar as inteligências**: exclusão escolar como processo de exclusão social. São Paulo: Salesiana, 2002.

FREIRE, P. **Ética, utopia e educação**. Danilo R. Streck (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Guia da Escola Cidadã**: educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 5.

GROSSI, Esther Pilar; BORDIN, Jussara. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GÓES, M. de. **De pé no chão também se aprende a ler**: uma escola democrática. Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Tábuas de mortalidade para o Brasil, ambos os sexos - 1991 e 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/tabuadevida/evoluçãodamortalidade.ht>>. Acesso em: 17 dez. 2002.

MASI, Domênico de. **O ócio criativo**. Tradução Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no gerenciamento**. Tradução Eliana Casquilho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma/reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertande Brasil Ltda., 2001.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, F. **Razão e emoção**: a inteligência emocional em questão. Salvador: Casa da Qualidade, 1997.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de jovens e adultos**: das competências sociais dos conteúdos aos desafios da cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PISANI, E. M. et al. **Psicologia geral**. 5. ed. Porto Alegre: Vozes, 1985.

PILETTE, N. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Sociologia da educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores novas leituras. Campinas: Ação Educativa - Mercado de Letras, 2001.

REBELO, M. P. (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. [S.l.:s.n.], 1987.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Diretoria de Ensino Supletivo. **Manual de orientações técnico-administrativo e pedagógico**. Florianópolis, 1999.

_____. **Regimento escolar do Centro de Educação de Adultos - CEA**. Florianópolis, 1998.

_____. Secretaria do Estado e da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de 1998**.

_____. COGEN. **Educação infantil, ensino fundamental e médio**: temas multidisciplinares. Florianópolis, 1988.

SISTO, F. F et al. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMOLKA, A. L. B. et al. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula o que é, e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

TRONCA, F. Z.; TRONCA, George A. Discutindo Vygotsky e Morin em uma perspectiva da complexidade psicopedagógica. **Virtus Revista Científica em Psicopedagogia**, Tubarão, v. 2, n. 2, 2002.

WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Câmara Brasileira do livro, 1984.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A.**APRESENTAÇÃO**

O roteiro abaixo visa buscar informações com o objetivo de traçar um novo perfil do aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Tubarão.

Suas respostas serão de fundamental importância, não só para o êxito do trabalho da pesquisadora, mas, para a educação como um todo.

1. Caracterização do informante

1. Sexo: Idade: Estado Civil:
2. Cidade (local) onde reside?
3. Profissão ou atividade que exerce no local de trabalho?
.....
4. Quanto recebe de salário mensal?
.....
5. Quantas pessoas compõem a sua família? Quantas dependem da sua renda?
.....
6. Endereço do local de trabalho? Telefone?
.....
7. Existe outra fonte de renda que integra o orçamento familiar?
.....
8. Até que série você estudou no ensino regular?
.....
9. Qual o grau de escolaridade de seus pais?
.....

2. Questionamentos

- a) Por que desistiu dos estudos na infância?
.....
- b) Que lembranças você tem da sua escola, professores, colegas, conteúdos, atividades...?
.....
- c) Que motivos o trouxeram para o curso (CEJA)?
.....
- d) Qual a impressão que está tendo sobre o curso?
.....

e) Você se sente seguro(a), encorajado(a) para manifestar o seu pensamento em sala de aula, para expressar suas idéias?

.....
.....

f) O que representa os estudos para você?

.....
.....

g) Que benefícios espera obter com o curso?

.....
.....

h) Deseja continuar estudando após a conclusão do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, quais as suas aspirações?

.....
.....

Apêndice B.**APRESENTAÇÃO**

O roteiro abaixo visa buscar informações com o objetivo de traçar um novo perfil do aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Tubarão.

Suas respostas serão de fundamental importância, não só para o êxito do trabalho da pesquisadora, mas, para a educação como um todo.

Questionamentos

1) Como você no seu trabalho, consegue conciliar os objetivos da disciplina que ministra com os interesses/objetivos dos alunos que procuram o CEJA?

.....
.....
.....

2) Na sua percepção, os alunos que procuram o CEJA buscam o conhecimento ou a certificação? Que dados você poderia apresentar para justificar sua resposta?

.....
.....
.....

3) Como você desenvolve as atividades e propostas de trabalho em sala de aula? Os alunos costumam participar ativamente e dar sugestões?

.....
.....
.....

4) Como você percebe a idéia que o aluno faz de si mesmo com relação próprio desempenho aos estudos? Por quê?

.....
.....
.....

5) Você considera, o aluno seguro, encorajado para questionar, manifestar seu pensamento em sala de aula?

.....
.....
.....

6) O método de ensino utilizado no CEJA estimula o aluno construir o conhecimento ou apenas cumprir as atividades propostas para obter a certificação. Porque?

.....
.....
.....

7) O CEJA, na sua percepção, é uma alternativa consistente e viável para o déficit educacional existente no Brasil, ou constitui apenas uma medida paliativa que resolve o problema estatístico da escolaridade, mas pouco acrescenta na formação intelectual do aluno? Porque?

.....
.....
.....