

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATOS DE PROFESSORES E ALUNOS E SUA AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA

ANTUNES, Denise Dalpiaz – PUCRS – denise.dalpiaz@terra.com.br

STOBÄUS, Claus Dieter – PUCRS – stobaus@pucrs.br

MOSQUERA, Juan José Mouriño – PUCRS – mosquera@pucrs.br

Eixo: Educação de Jovens e Adultos / n. 06

Agencia Financiadora: CAPES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATOS DE PROFESSORES E ALUNOS E SUA AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA

Ms. Denise Dalpiaz Antunes¹

Dr. Claus Dieter Stobäus²

Dr. Juan José Mouriño Mosquera³

Resumo

Este artigo apresenta através dos relatos de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos referenciais de Auto-imagem e Auto-estima. O conteúdo é resultado da pesquisa dissertativa realizada no ensino de jovens e adultos do Município de Porto Alegre, com oito sujeitos entrevistados, seis alunos adultos das Totalidades 1 e 2, e dois de seus professores. A metodologia de pesquisa foi o estudo de caso, numa abordagem quanti-quali e com os instrumentos: Entrevistas com respostas abertas para os professores e para os alunos adultos, Ficha de Observação da Prática Pedagógica, Diário de Campo, Questionário de Auto-imagem e Auto-estima. A Análise dos dados foi pela análise de conteúdo (Bardin, 2004), com uma categoria *a priori*: Auto-imagem e Auto-estima e categorias *a posteriori*: Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais; Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender/ Motivações; Prospectiva de Vida e Futuro; Professora como Modelo.

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

Introdução

Cabem à Educação do século XXI urgentes transgressões e transformações, tanto em suas teorias, quanto em suas práticas, lembrando boas descobertas e utilizações anteriores. Há que se estabelecer novos critérios e objetivos, em uma perspectiva mais humanista, centrada na pessoa humana, na qual o trabalho do educador possa ser revelado por uma educação calcada de valores morais e éticos. Mosquera (1991, p. 21) já afirmava que “*a verdadeira educação é formação de caráter*”. Dentro desta idéia de Educação mais ampla está contextualizada a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É uma modalidade de ensino inclusiva, no âmago de suas concepções e intenções, que aponta para seus alunos oportunidades de realizarem mais tarde seus aprendizados em tempo menor do que no ensino regular. Nela estão alunos de diferentes faixas etárias, acima dos 15 anos de idade, bem com distintas vivências e realidades sociais.

¹ Mestre em Educação pela PUCRS, Especialista em Educação Infantil, Licenciada em Educação Física, Professora da Rede Estadual de Ensino. E-mail denise.dalpiaz@terra.com.br

² Doutor em Ciências Humanas- Educação, UFRGS, Professor titular da Faculdade de Educação da PUCRS. E-mail stobaus@pucrs.br

³ Doutor em Psicologia da Educação- PUCRS, Professor titular da Faculdade de Educação e de Letras da PUCRS, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS.

Para eles, a busca de uma prática efetiva de Educação representa a elaboração de receber ensino com práticas pedagógicas a partir de novos conceitos educativos, com a possibilidade de internalizar aprendizagens significativas próprias, conectadas com suas construções pessoais de vida.

Também para seus educadores, que desejarem acrescentar novos e inconfundíveis saberes a suas vivências profissionais. O ensino na EJA, ou em qualquer outra modalidade de ensino, precisa libertar o aluno, como diria Freire (1997), e não aprisioná-lo como o uso de conceitos teóricos fragmentados, resultados legítimos de pensamentos ideológicos dominantes, de modismos e mesmo de práticas mais tradicionais de educação.

Além desses renovados parâmetros, os métodos e modelos de ensino evidenciam outros conhecimentos específicos dos educadores no que se refere aos estudos sobre Auto-Imagem (AI) e Auto-Estima (AE), Estes conceitos vêm se estabelecendo com um significado social muito importante, tanto pela relação aos conflitos sociais, como pela representação que podem estabelecer com o fracasso escolar, vinculado ao processo de ensino e ao de aprendizagem. Por isso, conhecer sobre níveis de AI e AE pode representar um melhor entendimento da relação de desenvolvimento pessoal docente e discente e compreender a representação cultural da escola para cada ser humano, em especial na EJA.

Contexto da EJA

A EJA é espaço educativo diferenciado pelas particularidades de seus alunos. Uma realidade em que se torna imprescindível a utilização de modelos de ensino atual em diversas contextualizações, bem como renovados modelos pedagógicos transpostos em práticas distintas e efetivas, em suas reais considerações. Acreditamos ser a EJA um momento pedagógico de representatividade social, situação ímpar de aprendizado pelas inter-relações heterogêneas que são estabelecidas entre todos seus atuantes, pois possibilita a cada educando um espaço democrático de conhecimento, de auxílio de vivências possíveis nas conturbadas discriminações sociais, objetivando um projeto de sociedade menos desigual.

Como afirma Pinto (2005, p. 44- 45),:

Existe um problema de forma, de método, de transmissão do saber [...] é necessário compreender que forma e conteúdo são apenas aspectos [...] de uma mesma realidade, que é o ato educacional como um todo, concretamente indivisível, [...] a forma da educação é uma função de seus fins sociais. [...] tem que ser aquela que permita as grandes camadas da população passar à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento.

Para Oliveira (1999), EJA refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, de especificidade cultural. Embora, aconteçam definições pelo recorte cronológico, os jovens

e adultos, deste campo educacional, não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população com características próprias e realidades de ensino muito distintas.

O adulto, para a EJA, segundo Oliveira (1999, p. 1), “*não é o estudante universitário, o profissional qualificado [...], ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo [...]*”.

Portanto, o aluno da EJA é o indivíduo que teve seus direitos de ensino e de aprendizagem não construídos em idades regulares. Assim, esta modalidade de educação deve possibilitar a mediação de um aprendizado que represente o elemento de internalização de novos conceitos, a ressignificação de antigos saberes e dignidade em toda a vida. Esses elementos se estabelecem nas relações que o sujeito constrói a partir da sua realidade, com a participação de importantes educadores e na transformação de excluídos a incluídos.

Educador na EJA

Na prática da Educação de Jovens e Adultos revela-se a identidade pessoal de cada profissional, como em tantas outras práticas educativas. Mas a realidade social aí evidenciada contribui especialmente para a aprendizagem de novos saberes. Para Tardif (2002, p. 52), “*o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida*”.

Contudo, viver imbricado de novos conceitos e de uma nova construção subjetiva é romper com os próprios paradigmas de existencialidade e pessoalidade. Deste modo, a base das ações pedagógicas docentes está na experiência vivida e não apenas em saberes acadêmicos, a ação educativa é construída dia a dia, pessoalmente, por saberes pessoais.

Sobretudo, enfatiza-se que é preciso demonstrar ter paixão ao educar, por formar seres humanos integrais, ter paixão pela educação. Defendê-la com muita ênfase em todas as suas circunstâncias torna-se, então, imprescindível.

Para Silva (1994, p. 7),:

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

O educador inserido e atuante na educação do século XXI remete-se a uma contextualização social, um entendimento de todas as reais intenções dos seus educandos, e estas devam alicerçar em reais e efetivos processos de ensino e de aprendizagem.

A verdadeira educação deve proporcionar a construção de valores éticos e morais, deve respeitar as individualidades de cada educando. Cabe, pois, ao educador promover práticas pedagógicas que acompanhem estas particularidades de cada um, na busca da construção de seus saberes. Para tanto, o educador deve ser portador de um novo olhar sobre a

Educação e suas práticas educativas diárias devem propor intenso gosto pela vida e propostas para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana. No entanto, o professor é o responsável por refletir e compor novos conceitos e objetivos sociais referentes à educação atual, a partir das concepções de ensino e dos papéis que lhe são atribuídos cultural e socialmente. Especialmente, o professor na EJA precisa familiarizar-se com a realidade de seus alunos, entender quem é o aluno adulto da EJA, suas necessidades, interesses pessoais e perspectivas de vida.

Só então, conforme Esteve (2004, p. 169), *“personalizando o ensino, nós o convertemos em educação”*.

O educando da EJA

Entender a realidade existente na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo atender a diversidade que revela este campo educacional. A grande questão do ensino na EJA, está nas particularidades dos alunos, seja pela distinta realidade sócio-cultural, como pelas diversificadas faixas etárias. São adultos que não tiveram seu direito à escolarização atendida em tempos regulares, por motivos econômicos e culturais e/ou por valores familiares não concebidos em relação às necessidades de ensino. Por tantas vivências pessoais de cada aluno revelam-se trajetórias singulares em cada subjetividade de ser humano, que permanece em desenvolvimento por toda uma vida.

Assim, Santos e Antunes (2007, p. 159), esclarecem que *“a diversidade está presente em todas as instâncias de vida do ser humano. Seja pelas características pessoais que diferem de um indivíduo para outro, e ora divergem em cada fase da vida, ou pelas relações interpessoais, ressaltadas nas situações econômicas, sociais e culturais”*.

Todavia, cada etapa da vida humana, revela momentos de crises, passagens de um estado emocional psicológico para um outro mais acima, em busca da auto-realização.

Mosquera (1982, p. 98- 99) diz que *“as pessoas não cumprem simplesmente tarefas, elas elaboram terminalmente momentos existenciais que as tornam mais conscientes de si mesmas e dos outros”*.

Os alunos adultos possuem mais profundidade nas situações vivenciadas de acordo com suas experiências de vida, pela própria bagagem de conhecimentos adquiridos no dia-a-dia. Entender o adulto em seu desenvolvimento e peculiaridades, decisões, características e necessidades representa estar atento as situações sociais realmente valiosas. Delors (2003, p. 99) afirma que *“a educação deve contribuir para o desenvolvimento da pessoa [...], o ser humano deve ser preparado [...], para elaborar pensamentos autônomos e críticos [...], de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”*.

Auto-Imagem e Auto-Estima

No decorrer do desenvolvimento, as pessoas em sua maioria, buscam através de suas experiências, patamares sempre mais ambiciosos, nos mais amplos desejos. Nas vivências vão se estabelecendo o conceito que a pessoa deduz a si própria. Em situações positivas, seu auto-conceito tenderá a ser positivo refletindo AI e AE positivas. No entanto, se as relações sociais não forem estruturadas em situações sadias mas em experiências negativas, o auto-conceito revelar-se-á negativo.

Parte-se do entendimento que a construção de um AC, representa as ações sociais que se edificaram em construções internalizadas de AI e AE à AC. Essas construções, tão individualizadas revelam as diferenças de cada ser humano, ou seja, as vivências sociais determinam à construção do ser humano em cada pessoa. Com isso, a AI e AE podem não ser real, mas, o que é percebido do social em cada um e por cada pessoa.

Nesse sentido, Polaino-Lorente (2003, p. 18) diz que “*a auto-estima não é outra coisa que a estimação de si mesmo, [...]*”. O autor alerta que toda a pessoa tem muitas qualidades que lhe permitem estimar-se, porém é necessário que haja um determinado conhecimento destas características para que seja real esta AE.

As construções dos próprios conceitos, internalizados da cultura, vão além das primeiras relações familiares. Nestas, apenas se iniciarão o estabelecimento da real percepção acerca de si mesmo, de acordo com o nível de relações que aí configurar. Por isso, um AC no ser humano será construído pelas relações interpessoais e intrapessoais, advindas do contexto social em direção à própria conceitualização.

Mosquera (1975, p. 66) destaca que “*o relacionamento com as outras pessoas estabelece o roteiro cinematográfico da nossa personalidade*”. O sentimento acerca do Eu se refere às vivências pessoais, estando intimamente conectado ao desenvolvimento cognitivo e a representação social do humano, em cada um de nós. A falta de conhecimento está ligada ao AC negativo, sendo compensado por aprendizados mais significativos e mais realistas, proporcionando a busca de melhor qualidade de vida, melhor entendimento de ser humano e contribuir ao maior conhecimento pessoal. Para Mosquera (1975), é pela educação que temos a possibilidade de auxiliar os outros a melhorarem seus comportamentos, a estabelecerem novos ou renovados níveis de nossas potencialidades, ou a satisfação de nossas necessidades.

A Pesquisa

Ao propor este trabalho de pesquisa quanti-qualitativa configurou-se, como estudo de caso. À medida que o estudo foi realizado, a participação do pesquisador apontou para

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

Na parte quantitativa houve a utilização de um instrumento que possibilita a quantificação de níveis e AI e AE, utilizado para complemento dos dados qualitativos da investigação e triangulação com os outros instrumentos específicos da pesquisa qualitativa. Mesmo porque, esses últimos correspondem à maioria dos instrumentos utilizados para este estudo e relatório final da pesquisa. Santos Filho (1997, p. 52) defende a unicidade dos dois paradigmas, ressaltando que, na prática de pesquisa, é possível “[...] *superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais [...] valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unicidade dos contrários e triangulação*”.

De acordo com Castro (1994, p. 61), seria um estudo de caso:

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

Ao indicar um estudo de caso, André (1984, p. 52) diz que:

[...] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, [...] um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. [...] Porém, a metodologia de estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Assim, esta proposta de estudo constituiu-se de uma análise e descrição do contexto pedagógico na Educação de Jovens e Adultos- EJA, destacando-se o processo de formação da auto-imagem e auto-estima dos sujeitos envolvidos, com vistas às particularidades de cada um e na faixa etária que se apresentaram a esta modalidade de ensino. Neste sentido de selecionar os indivíduos pesquisados, salienta Stake (1998, p. 20) que “*o foco real dos estudos de casos é a particularização, não a generalização*”. Primeiramente, revelou-se o delineamento do problema de pesquisa e das questões norteadoras. Após a revisão bibliográfica dos autores apontamos caminhos de teorias nas quais foi baseado o estudo. Neste percurso, a coleta de dados passou a ser ponto primordial, seguido da análise qualitativa das entrevistas dos alunos e professoras da escola eleita para a pesquisa, através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004).

A pesquisa justifica-se pelas especificidades da EJA, em virtude do contexto sócio-cultural que representa. Além do que, os muitos fatores sociais, culturais e históricos que excluem os indivíduos do sistema educativo regular exacerbam índices de evasão escolar que levam muitos deles a abandonarem o ensino formal e aprendizagens para toda sua vida.

Estes fatores são salientados por Fontebasso, (2002, p. 165), que afirma que as:

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

Nesse sentido, são urgentes novos entendimentos, dentro da sociedade, de que tem a responsabilidade de sanar as lacunas que ela própria vem perpetuando pelos caminhos até então assumidos no âmbito socioeconômico. Para tanto, utilizamos o seguinte problema de pesquisa: **Quais práticas pedagógicas professores relatam que desenvolvem na Educação de Jovens e Adultos, com repercussões na Auto-imagem e Auto-estima?**

E, para atender a essa intencionalidade do estudo destacamos o objetivo geral desta pesquisa: **Verificar se as práticas pedagógicas dos professores na EJA possuem repercussões nos níveis de AI e AE de seus alunos adultos.**

Para assegurar a resposta às questões norteadoras: Que práticas pedagógicas os professores relatam e utilizam na Educação de Jovens e Adultos; qual a vivência de ensino que possuem alunos adultos na Educação de Jovens e Adultos; qual o nível de auto-imagem e auto-estima dos docentes e alunos da Educação de Jovens e Adultos e objetivo de pesquisa, elegemos uma escola pública municipal de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, durante o final do primeiro semestre e início do segundo semestre do ano de 2006.

Nesse estudo, foram entrevistados 8 sujeitos, 6 alunos e 2 professores. Os 6 alunos do grupo 1 correspondem à Totalidade 1, além de alunos com dificuldades iniciais da Totalidade 2, assim divididos pela instituição educativa em questão, para um atendimento mais específico. Os dois docentes atuam como professor referência e volante (nomenclatura do Ensino por Ciclos, de Porto Alegre, Brasil).

Os instrumentos para o estudo quanti-quantitativo foram: a entrevista semi-estruturada com os mesmos itens colocados nas Questões de pesquisa (Roteiro de Entrevista para professores e alunos), instrumento principal; o Questionário de AI e AE, para alunos e professores, autorizado pelo Dr. Claus Dieter Stobäus (1983), após estudo piloto para validação para este trabalho. Também fez parte do processo complementar do trabalho investigativo uma Ficha de Observação da Prática Pedagógica e um Diário de Campo.

Análise dos Dados

Na análise de conteúdo as categorias, *a priori*, abarcou as teorias elencadas no estudo, ora *a posteriori*, correspondem ao entendimento do pesquisador após dados coletados.

A linguagem permanece como gravado, portanto com erros.

1- Auto-Imagem e Auto-Estima. O grupo de alunos adultos da EJA revela-se oriundos de mesmas situações sociais que os condenaram a um baixo nível de AC, ou a não construção positiva desse conceito alicerçado pela AI e AE. Seja pelas aprendizagens não adquiridas, ou ainda, por fatores pessoais que cada aluno adulto aponta. Por exemplo, As.7 parece sentir-se incapaz de aprender como os outros alunos, pela faixa etária, ou, por não se sentir capaz para isto. Sa.7 afirma *“eu tô conseguindo, porque tem vez que não entra as coisa na minha cabeça, porque claro, por causa da idade [...]”*. Aí está a presença afirmativa da professora, mostrando que cada pessoa tem seu tempo de aprendizagem e é capaz de desenvolver-se em qualquer etapa de vida, torna-se fundamental para melhorar o nível de AI e AE.

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

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

Neste sentido, Oliveira (1999, p. 72) declara que *“a escola voltada à educação de jovens e adultos, é ao mesmo tempo um local de confrontos de culturas [...] e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades”*.

A diversidade da EJA apresenta-se como a característica mais evidente e torna necessário que seus professores percebam o que seus alunos necessitam, desejam, em seu renovado processo de ensino e de aprendizagem. Mosquera (1987, p. 52) esclarece que *“o desenvolvimento da auto-imagem acontece através de um processo contínuo que está determinado pela vida individual e que se estrutura na ação social”*.

As palavras de PA e PB corroboram com as intencionalidades, com a sensibilidade que o professor precisa ter e com a possível elevação do nível de AI e AE, pela valorização das relações interpessoais do meio educativo. Diz PA, *“eu quero ensiná-los primeiro, a acreditar um pouco mais neles mesmos. Quero que eles aprendam a conviver, por que eles têm muita dificuldade de conviver, de aceitar, de compartilhar idéias, expor as suas próprias idéias. E continua: PA.9 - [...] mostrando que eles são importantes, que eu gosto que eles venham”*.

Contudo, num caminho de construção de uma verdadeira e mais real AI e AE em busca de um real AC, em qualquer etapa da vida, o desenvolvimento integral do ser humano

deve embasar toda prática pedagógica que visa um crescimento sadio, e considerar as relações da AE e AI com o ensino e com a aprendizagem.

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

2- Vivências Pessoais, Profissionais e Sociais. A mais evidente categoria caracteriza e diversifica a EJA, na qual a complexidade de contextos sócio-culturais enriquece as possibilidades de ensino e de aprendizados para todos envolvidos.

As muitas falas revelaram as vivências e suas verdades explícitas e implícitas. Nas falas abaixo, situações da infância, na vida adulta, arraigadas dos mesmos significados.

Diz Sa.1 *“[...] eu sofri muito na minha infância. Agora que eu tô mais ou menos. Sa.2:- [...] eu vim pro Rio porque nós éramos muito pobre. Aí não cheguei mais voltá à escola, por que não tinha tempo, sabe? Trabalhá pra pagá, o que, onde a gente morava”*.

Já Sb.2, traz uma realidade diferente, com desejos de convivência e de inserção ao mundo letrado, os quais lhe foram negados pelas circunstâncias de moradia. E revela a baixa estima pela falta de oportunidade de estudo, *“quando eu era criança, eu nunca estudei”*. No entanto Sb.14 coloca *“por que eu acho que eu também não aprendia muito [...] a gente que se criou lá pra fora. A gente não teve estudo, se criou lá no meio do mato, [...] não tinha nem placa pra lê, [...]. Daí não tinha pessoa pra gente conviver. Agora aqui é tudo deferente”*.

Os autores López Ocaña e Zafra Jiménez (2006, p. 25) afirmam que *“a aceitação da diversidade deve ser o ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos”*. Pois, aceitar a subjetividade e partir das singularidades de cada educando para uma prática educativa eficiente serve muito para a construção de educação mais integral e digna.

Ao traçar um paralelo com o que as professoras consideram importante ensinar na EJA, aponta-se que é preciso ensinar para a vida, seja qual for a instância educativa e faixa etária. Ensinar para a vida é respeitar o educando, é permitir o desenvolvimento de pessoas autônomas, livres para atuarem com consciência crítica. É ensinar, conforme PB.11, *“pela motivação, pela experiência de vida deles, eles conseguem”*.

A intenção educativa de todo educador deve alicerçar uma prática que respeite o educando em todas as suas características, potencialidades e subjetividades de vida.

Freire (1997, p. 162) afirma que *“nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento [...], o que possa fazer em favor da boniteza do mundo [...], pode passar despercebido pelo educador [...].”*

3- Relatos de Aprendizagens e Expectativas de Aprender. Está relacionada às *Motivações* de estar na escola e aos motivos para procurar a EJA. No primeiro momento, parece que mesmo entre 34 anos e 63 anos, *adulterz jovem plena* e *adulterz média final*, o desejo de aprender dos educandos e a motivação representa os objetivos de escolarização. Nessas aspirações é necessário, motivar o aluno, entender desejos e intenções de aprendizagem, a começar por ouvir e perceber o que cada um tem para partilhar e ensinar de vivência pessoal.

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

Pelas suas aspirações, Sa revela que a motivação ao estudo lhe era intrínseca desde cedo. Sa.2 diz *“era combinado que era pra me bota à tarde pra estudá e de manhã eu cuidava do gurizinho, [...] Aí como eu me revoltei! [...] então eu não ia fica mais lá, que ela não arranjava nunca colégio prá mim estudá, como ela tinha combinado com a minha mãe e eu queria estudá”*.

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

Ao observar este desejo intrínseco de aprendizagem o professor, em qualquer instância educativa, aqui em especial na EJA, deve contribuir para que esta motivação possa se reverter em aprendizagens significativas e, por consequência real. Huertas (2001, p. 47), afirma que os educadores devem querer *“trabalhar com o que constitui o componente energético do ser humano, o que lhe empurra e lhe dirige algo que não é tangível nem sempre evidente”*.

Logo, a motivação docente, na relação com seus alunos na EJA, precisa conter intenções explícitas que proporcionem atingir suas próprias metas de aprendizagem.

PA.4 afirma que sua motivação se relaciona especificamente com seus alunos, *“com os alunos!”* E PB.4 diz *“sim, me sinto motivada. Eles dão retorno prá gente. Eles dizem que gostaram da aula”*.

Aparentemente, trabalhar com estes educandos na fase adulta, e características diferenciadas dos alunos do diurno, não representa dificuldades em manter um bom andamento na sala de aula durante as atividades rotineiras.

4- Prospectiva de Vida e Futuro. Esta relaciona desejos de aprendizagens e sonhos pessoais, com a primeira intenção dos educandos na EJA: aprender a ler e aprender a escrever. No entanto, os alunos, em sua maioria, não mencionam continuar os estudos. Eles revelam que apenas a leitura e a escrita são objetos de aprendizagem, por razões distintas e próprias de cada um, atreladas às suas vivências. Apenas um pequeno número aponta o desejo de permanecer na escola, em busca de novos conhecimentos e conceitos.

Como Sf.10 intui, *“o principal é ler e escrever, que eu acho!”*

Já Sf. 6 relata *“Ah! escrevê, e lê bem direito! [...] Sabê escrevê, mandá alguma coisa. Não escrevê errado. É só! O principal é ler e escrever, que eu acho!”* O mesmo sujeito revela outro desejo. Sf.15 – *“Agora é só me formar!! O que eu queria eu já realizei, era tê meu cantinho. Agora eu já tenho. Só estudá e vou tirá uma carteira de motorista até o fim do ano”*. Sb.15 diz *“[...] sonhá a gente sonha bastante, mas... Meu sonho é de aprender a ler bastante e tirá a carteira de motorista. Esse é meu sonho!”*

Mesmo assim, um pequeno número de alunos liga a prospectiva futura ao sentido de melhoria da qualidade de vida e por empregos mais dignos. Aparece nos relatos de Sd.6, *“completá o meu primeiro grau aqui, se Deus quiser!”*

No entanto, Sd traz outras intencionalidades e sonhos intrínsecos, dizendo *“dá uma vida melhor. Graças a Deus a gente já tem, já adquiriu uma casinha própria, com água e luz, terreno próprio, graças a Deus [...] Quero que a minha filha conclua o primeiro e o segundo grau, um dia consegui um curso, aí... uma faculdade, uma coisa”*.

E acrescenta Sd.3, *“porque se eu vô trabalhar num lugar, precisa de estudo. Tem que contá, tem que escrevê. Fazê conta, escreve. Então! Agora mesmo prá fazê um curso precisa. Quero tirar a carteira de motorista, precisa. Sem estudo, não!”*

O mais significativo é a percepção do que a aprendizagem pode proporcionar. E, em virtude das intenções dos alunos quanto às suas perspectivas de futuro, ressaltamos que a prática pedagógica, na EJA, precisa proporcionar as aprendizagens diferenciadas e mais significativas ao aluno adulto, quando vem à escola resgatar o que ainda não construiu.

5- Professora como Modelo Cultural. O sentimento que alunos apresentam em relação às professoras e ao modelo cultural que elas representam, configura a professora como a autoridade máxima em sala de aula representando o modelo a ser seguido. Nas palavras de Se a afirmativa do modelo culturalmente construído.

Se.13 comenta que *“qualquer pergunta que a gente precisa estão ali pra explicar. Sb. 13 - Olha pra mim eles são ótimo. Por que eu acho que eles tão fazendo o papel deles muito bem, por que eles tão ensinando direitinho”*.

Do outro lado, as professoras, que trazem conteúdos de ensino que elas acreditam serem adequados para seus alunos, reforçam a autoridade necessária para um bom andamento do trabalho pedagógico. E, estabelecendo a autoridade necessária frente a seus alunos, e PA.14 confirma, *“eu procuro, quando necessário mostrar firmeza, de que mesmo ele sendo, talvez, mais velho do que eu, quem tem que zelar pelo ambiente de trabalho sou eu”*.

Não obstante, os alunos denotam e esperam que a professora seja afetiva em sua maneira de agir, de receber, de ouvir, de conversar e entendê-los como adultos. Corroborando com a idéia, destaca Quintana Cabanas (1995, p. 215) que *“a autoridade pedagógica cuida de se subordinar ao bem do educando”*.

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

Assim, supõe-se que, ao estabelecerem um modelo cultural a ser seguido, os alunos buscam relações afetivas via esse modelo, que lhes proporcionem satisfação pessoal e alegria. Parecendo ligar a permanência na escola e a aprendizagem à construção de vínculos afetivos, demonstrações de gestos afetuosos, bem como de palavras positivamente acolhedoras. Todos esses desejos de relações afetivas, os alunos adultos da EJA vêm buscar no contexto educativo, além da aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses e outros detalhes das relações interpessoais que ora se estabelecem na EJA, entre professores e alunos adultos, puderam ser aferidas também nos Diários e nas Fichas de Observação. De maneira invariável, os alunos revelaram, a cada aula, seus desejos de afetividade, tanto com a professora, quanto com os outros alunos, seus colegas de EJA. Nas palavras registradas na ficha da prática pedagógica na EJA, ficam assim complementadas.

Observa-se a preocupação da professora com cada aluno, em atendê-lo com atenção, sejam pelas palavras ou pelo tom de voz. E mais, quando um aluno chega à escola atrasado, a professora fica sabendo de sua realidade trabalho, procura recebê-lo e explica o que está fazendo em aula e solicita sua participação em seguida, o que acontece na maioria das vezes.

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

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

Conclusões

Numa visão prospectiva de Educação mais digna, que perceba o ser humano em seu crescimento ao longo da vida, remete o educador, também ser humano em desenvolvimento constante, a realizar uma formação continuada. Para renovar modelos e práticas, para propor ambientes propícios para a aprendizagem discente, respeitando, em primeira instância, cada potencialidade de seu aluno, o que poderá auxiliar a resgatar a auto-estima e auto-estima de cada indivíduo, valorizando-o como ser humano. A Educação, desde a mais tenra idade, precisa atender às tantas adversidades sociais, especificamente na EJA, enquanto espaço de ensino a tantos excluídos do sistema educativo. Essa deverá suprir as primeiras necessidades básicas do ser humano em seu direito à qualidade e mais oportunidades em sua vida.

No que diz respeito às vivências pessoais de cada aluno adulto na EJA, torna-se urgente e imprescindível o devido respeito a cada ser humano e entendimento de suas adversidades, apontando a cada um destes alunos adultos o que tem de melhor em suas vivências pessoais, como se fossem os pilares para novas e significativas aprendizagens. Cabe, pois, considerar a diversidade que a prática pedagógica abarca como um fator diferenciador, não importa se de origem natural ou social, mas que exige prontas respostas educativas integradoras. Nesse sentido, as práticas pedagógicas da EJA precisam estar alicerçadas em concepções mais humanista-existenciais, de respeito às vivências de cada aluno e de entendimento específico em cada fase da sua vida. Do contrário, não contribuirão para a formação de alunos adultos críticos e conscientes de seus processos de aprendizagem.

As práticas pedagógicas na EJA precisam revelar atos educativos e intenções de aprendizagens para uma diversidade de conceitos e intencionalidades do docente. É necessário o educador sentir-se *incomodado* com o modelo arcaico de educação tradicional e desejar seguir em busca de novos conceitos, para renovados processos de ensino e propondo aprendizagens que acreditem mais na pessoa humana, no desenvolvimento da pessoa, nas potencialidades de cada aluno. Educação essa que só se faz com práticas motivadoras, libertadoras e desejos de formar seres humanos mais felizes.

No que se refere a AI e AE, pode-se afirmar que a escola como representação das relações sociais, também pode contribuir a renovadas construções a cerca de um AC positivo e verdadeiro, pela consciência crítica que o ensino e a própria aprendizagem promovem. Logo, o nível de Auto-Imagem e Auto-Estima dos professores, pela própria escolarização e pelo amadurecimento suposto, parece ser real destacando a possibilidade de esses professores atuarem diretamente na ZDP de seus alunos, apontando um possível ensino e aprendizagem mais real. Sobretudo, o respeito à pessoa humana adulta deve ser ainda maior quando se pensa

em um processo de ensino que visa resgatar as aprendizagens que ainda não foram ou não puderam ser construídas em tempos regulares, na faixa etária, pela falta de oportunidades ou percalços de vida, sendo possíveis de serem compensados na EJA.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51-54, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e Metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FONTEBASSO, Maria Rosa. Escuta do desejo e aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Revista Ciências e Letras**, FAPA, Porto Alegre, n. 32, p. 165- 174, jul./dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: Querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.
- LÓPEZ OCAÑA, Antonio Maria; ZAFRA JIMÉNEZ, Manuel. **A atenção à diversidade na educação de jovens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOSQUERA, Juan José Mourino. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1975.
- _____. Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, caderno n. 5, p. 94-112, 1982.
- _____. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- _____. Educação: Emergência de seu processamento epistemológico. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 27, n. 125, p. 19-28, nov./dez. 1991.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, ano XXIX, n. 1, p. 123-134, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./dez.1999.
- PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLAINO-LORENTE, Aquilino **En busca de la autoestima perdida**. Madrid: Editorial Desclée de Brouwer, 2003.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. **Teoria da Educação**. Porto: ASA Editores, 1995.
- SANTOS, Bettina, Steren dos; ANTUNES, Denise, D. Vida Adulta, Processos Motivacionais e Diversidade. **Educação**, ano XXX, n. 61, p. 149- 164, jan./abr.2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Maria Cecília Pereira. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

STOBÄUS, Claus D. **Desempenho e auto-estima de jogadores profissionais e amadores de futebol: análise de uma realidade e implicações educacionais**. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.