

VERA REGINA MENDES DE GODOY

**SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À SUPLÊNCIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2005

VERA REGINA MENDES DE GODOY

**SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À SUPLÊNCIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2005

VERA REGINA MENDES DE GODOY

**SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À SUPLÊNCIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DA 8ª SÉRIE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profª Drª Abigail Alvarenga Mahoney

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2005

**Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a
reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos
fotocopiadores ou eletrônicos.**

Assinatura

Local e data

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os sentimentos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em relação aos professores, aos colegas de classe, às formas de ensinar, à grade curricular e a organização geral da suplência.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de São Paulo, com um grupo de 6 alunos que estavam concluindo a 8ª série.

Os dados foram coletados através de questionário e entrevista coletiva.

A análise dos dados foi realizada à luz da teoria psicogenética de Henri Wallon.

Os resultados apresentaram oscilações nos sentimentos dos alunos entrevistados, como medo, satisfação e desapontamento em relação aos professores; sentimentos de constrangimento, respeito e realização em relação aos colegas; satisfação, desânimo, confusão e decepção em relação às formas de ensinar e insatisfação em relação à grade curricular.

ABSTRACT

This study had the objective of investigating students' feelings of the young and adults' education.

The research was developed in a municipal public school of São Paulo using a 6 (six) student group which was concluding the last year of fundamental education.

The information was collected through questionnaire and collective interview.

The information analysis was conducted in the light of psycho-genetic theory of Henri Wallon.

The results present oscillation in the interviewed students feelings, such as fear, satisfaction and disappointment in relation to the teachers; constraint, respect and achievement in relation to the classmates; satisfaction, discouragement, confusion and disappointment in relation to the way of teaching and anxiety in relation to the curriculum table of contents.

Dedico este trabalho à Educação de Jovens e Adultos.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Abigail Alvarenga Mahoney, pelo muito que aprendi, o meu respeito.

À Prof^a Dr^a Laurinda Ramalho Almeida, pelas contribuições no exame de qualificação que se apresentaram tão suaves, pertinentes e profundas.

À Prof^a Dr^a Maria Leila Alves, pela ampla visão do sistema educacional, pelos desdobramentos em sala de aula e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Hospital das Clínicas da FMUSP, um grande estimulador do desenvolvimento profissional através de suas políticas de gestão de pessoas. O que sou e o que tenho devo a esse “gigante” da área da saúde.

Aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pela colaboração e confiança.

Ao meu pai, Gonçalo Mendes de Godoy, que onde estiver deve estar vibrando muito com essa conquista.

À minha mãe, Helena Maria Vigiarelli Godoy, pelas palavras de conforto e otimismo.

Às minhas irmãs, Célia, Sonia e Cibele, pela confiança que depositaram no desenvolvimento deste trabalho.

À Cibele, com quem compartilhei tantas angústias e alegrias. Agradeço também pelo apoio nas digitações.

Ao Dr. Milton Roberto Lucchesi, o maior incentivador desse projeto.

Ao Dr. Carlos Roberto Del Nero pelo apoio incondicional na fase final da elaboração desse trabalho.

Às amigas: Alessandra, Cecília, Encarnação, Márcia, Marta, Rose e Rosilda do Programa de Aprimoramento de Pessoal do Hospital das Clínicas, pela vibração e incentivo.

À Nilza Carmen de Lemos Junqueira Franco, pela preocupação constante com o desenvolvimento da pesquisa e prontidão para as leituras por mim solicitadas.

Ao Glaudstone José Lobão Vieira, companheiro desta caminhada.

À Heloísa Paes de Barros, pelo seu ouvir passivo e ativo em nossas ligações telefônicas.

À Edilene Modesto pela oportunidade de conhecê-la.

À Ana Martha de Almeida Limongelli, meus mais sinceros agradecimentos. A sua serenidade, dedicação e competência foram primordiais na finalização do trabalho.

Aos colegas do mestrado, pois muito cresci com vocês.

À Prof^a Dr^a Cláudia Davis pela honra de participar de suas aulas.

À CAPES, pelo apoio financeiro que viabilizou esse projeto.

1. INTRODUÇÃO	
A opção pelo tema e o seu contexto.....	01
2. REVISÃO DE LITERATURA	08
3. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	18
4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – GESTÃO 2001-2004	27
5. REFERENCIAL TEÓRICO	
5.1 Wallon e a Educação.....	32
5.2 A Afetividade.....	35
5.3 Algumas considerações sobre o conceito “Eu-outro” da teoria de Henri Wallon.....	41
6. OPÇÃO METODOLÓGICA.....	42
7. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	45
8. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS ENTREVISTADOS.....	50
9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
9.1. Sentimentos em relação aos professores.....	51

9.2. Sentimentos em relação aos colegas.....	62
9.3. Sentimentos em relação às formas de ensinar.....	69
9.4. Sentimentos em relação à grade curricular da suplência.....	77
9.5. Aspectos que indicam que valeu a pena frequentar a suplência.....	83
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
12. ANEXO I – QUADRO SÍNTESE DAS ENTREVISTAS.....	99
13. ANEXO II – QUESTIONÁRIO.....	123
14. ANEXO III – QUADRO SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS.....	128

1. INTRODUÇÃO

A opção pelo tema e o seu contexto

Em 1996, ingressei na rede municipal de ensino na cidade de São Paulo. Nos dois primeiros anos, trabalhei no ensino fundamental (1ª a 4ª série), com crianças. Logo após, diante da necessidade de conciliar a rede municipal com outro vínculo empregatício, optei em trabalhar no período noturno. Continuei no ensino fundamental, mas com outra modalidade de ensino: a EJA - Educação de Jovens e Adultos, conhecida também como Suplência. Assim, desde 1998, trabalho como professora nessa modalidade de ensino.

Ao ingressar na EJA, deparei-me com um público-alvo com o qual então não tinha conhecimento e experiência. No início, sentia-me atordoada em sala de aula e um tanto sem domínio das dimensões técnicas e afetivas, imprescindíveis ao trabalho docente. Olhava para o grupo de alunos com tantas demandas e necessidades que precisei re-organizar e re-significar minhas práticas.

Na busca constante de outras práticas e competências que pudessem esclarecer ou encaminhar essas questões, fui me identificando com essa modalidade de ensino.

Continuo nos meus aprendizados e aprendendo a ser professora na educação de jovens e adultos. Nessa busca, o que mais me chama à atenção é a diversidade do grupo de alunos: alunos a partir de 14 anos (adolescentes) freqüentando a mesma sala de aula com adultos de várias idades; alunos que nunca freqüentaram a escola com alunos que abandonaram os estudos devido às histórias de fracasso no ensino regular ou para ajudar no sustento da família; alunos que retornam ao estudo por uma exigência/necessidade do mercado de trabalho; alunos na sua maioria migrantes de diferentes estados na cidade de São Paulo; alunos que não conseguem estabelecer uma comunicação com o seu grupo familiar ou de amigos, e retornam à escola em busca de conhecimentos para superar a respectiva situação; alunos em regime de liberdade assistida (LA) ou liberdade condicional (LC). Esses são alguns exemplos da heterogeneidade das salas de aula da EJA.

Essa diversidade vem sendo uma constante nessa modalidade de ensino, ao contrário de alguns anos, quando a EJA era caracterizada principalmente pelo público adulto e trabalhador.

Além dessas características apontadas nessa modalidade de ensino, percebi também, ao longo desses anos, a ausência de uma política pedagógica para se trabalhar com esses alunos. Percebo na prática

docente, na qual me incluo, práticas pedagógicas muitas vezes transferidas do ensino regular ou do trabalho desenvolvido com crianças. Portanto, a transferência dessas práticas sem as devidas adaptações resulta em propostas de conteúdos fragmentados, alienados, desprovidos de articulação com o mundo do trabalho, da tecnologia, da história de vida dos alunos. Além de considerar as questões acima também considero oportuno destacar aqui o alto índice de evasão dos alunos. Salas superlotadas no início do ano e ao final do semestre nos deparamos com a metade dos que ingressaram. A esse respeito OLIVEIRA (2001) aponta que:

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. (p.20).

É importante também contextualizar o problema da pesquisa no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pois o meu “desconforto” em relação ao processo ensino-aprendizagem na educação

de jovens e adultos e que culminou no meu problema de pesquisa é fruto de minhas vivências e reflexões no dia-a-dia nessas escolas.

Observo, na prática, que nós educadores de EJA, com Jornada Básica¹, mal conversamos sobre o que estamos desenvolvendo. Muitos professores não optam pelo ingresso em hora-atividade, ou horário coletivo; horas destinadas justamente para as trocas de experiências, projetos pedagógicos, leituras individuais e coletivas, preparo de atividades, dentre outras. Assim, os professores que não desenvolvem hora-atividade através da Jornada Especial Ampliada ou Jornada Especial Integral² se limitam à Jornada Básica, ou seja, atividades voltadas para os alunos. Desta forma, esse profissional fica meio isolado, com trocas muito superficiais. Eu mesma, em virtude de outro vínculo empregatício, me encontro nesta situação. Soma-se a esse quadro a

¹ Jornada Básica – Também conhecida na Rede Municipal como JB, corresponde a 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais. O tempo destinado às horas-atividade é cumprido da seguinte forma: 01 (uma) hora semanal na própria escola e 01 (uma) hora semanal em local livre. Perfazendo 120 (cento e vinte) horas-aula mensais.

² Excluindo a Jornada Básica, o professor da Rede Municipal de São Paulo tem outras opções de jornada de trabalho. O professor pode optar pela Jornada Especial Ampliada (JEA), que corresponde a 25 (vinte e cinco) horas-aula e 5 (cinco) horas-atividade semanais. O tempo destinado às horas-atividade é cumprido da seguinte forma: 03 (três) horas semanais na própria escola e 02 (duas) horas aula semanais em local livre, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas-aulas mensais. Pode optar também pela Jornada Especial Integral (JEI) que corresponde 25 (vinte e cinco) horas-aula e 15 (quinze) horas-atividade semanais. O tempo destinado às horas-atividade é cumprido da seguinte forma: 11 (onze) horas semanais na própria escola e 04 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha, perfazendo 240 (duzentos e quarenta) horas-aulas mensais. Esta última jornada de trabalho – JEI, obrigatoriamente deve ser desenvolvida no coletivo. As demais podem ser desenvolvidas individualmente.

limitação de reuniões pedagógicas³. A exigência mínima é de uma reunião por semestre. Tendo em vista o número de dias letivos a serem cumpridos, realizamos em torno de quatro reuniões pedagógicas por ano. Enfim, o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ poderia ser uma boa saída para traduzir as aspirações do coletivo, prever o eixo ou a espinha dorsal tanto para o ensino fundamental regular como para o ensino fundamental suplência. Mas no meu percurso em várias escolas, e particularmente nessa, objeto da minha pesquisa, o PPP é abstrato e genérico, ou seja, apresenta diretrizes amplas em seus propósitos que devem ser materializadas no dia-a-dia da sala de aula. Essas diretrizes na maioria das vezes estão voltadas para a escola como um todo e mais especificamente para o ensino regular. A EJA com suas especificidades e particularidades por sua vez fica generalizada, tratada como ensino regular para crianças e adolescentes, quando não, tratada em segundo

³ As reuniões pedagógicas costumam ter a duração de quatro horas, que correspondem ao período do professor em sala de aula. Apresentam como uma das finalidades a reflexão conjunta sobre o processo educativo, visando ao aperfeiçoamento da ação pedagógica. Visa também o planejamento e avaliação do projeto pedagógico bem como a tomada de decisão coletiva em relação ao processo de avaliação, recuperação, compensação de ausências e promoção de alunos, de acordo com os princípios estabelecidos no regimento escolar e alinhados ao Projeto Político Pedagógico. Visa também à formação permanente da equipe escolar.

⁴ O Projeto Político Pedagógico está consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 11 e 12, os quais prevêem a elaboração e execução da proposta pedagógica pelas escolas da Rede Municipal.

A indicação nº 4 de 27/11/97 do Conselho Municipal de Educação conceitua o Projeto Político Pedagógico como elemento norteador de toda ação educativa da escola. Deve ser elaborado a partir das características da realidade local, tendo em vista as necessidades e expectativas da comunidade onde está inserida a escola. Por isso a elaboração do Projeto Político Pedagógica é coletiva, envolvendo todas as partes interessadas: comunidade, professores, equipe técnica e administrativa, pais e alunos.

plano, isenta de discussões e ações pedagógicas voltadas especificamente para esta modalidade.

Os professores que optam por uma das jornadas de trabalho (JEA ou JEI), obrigatoriamente estão envolvidos com o PPP, pois ele é sempre o eixo para o encadeamento de qualquer projeto, estudo, discussão, durante o cumprimento dessas jornadas.

É importante salientar também que segundo documento da Secretaria Municipal de Educação sobre o atendimento por modalidade de ensino, o supletivo aparece com uma evolução de 44% entre os anos de 2000 e 2003. Veja os dados:

Atendimento (vagas ocupadas) por modalidade de Ensino

Ensino Fundamental Supletivo

2000	2001	2002	2003	Evolução 2000 a 2003
98.280	108.962	129.796	141.274	44%

Fonte: Revista Educação nº 04-Secretaria Municipal de Educação-2003

Dentre os vários aspectos apresentados, também considero que a evolução do atendimento, conforme descrito no quadro acima, pode ser um outro sinal de desajuste. Por que essa modalidade de ensino vem

crescendo? Seria aluno excluído do ensino regular? Aumento da demanda de migrantes na cidade de São Paulo?

Assim, todas as inquietações provocadas por essas observações na minha prática e a ausência de políticas pedagógicas balizadas à luz de uma teoria e de uma prática para a educação de jovens e adultos auxiliaram no direcionamento do problema proposto nesta pesquisa. Passei a me indagar em relação aos sentimentos e emoções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando todo esse contexto, apresento o meu problema de pesquisa: **quais os sentimentos dos alunos da 8ª série da Educação de Jovens e Adultos em relação ao processo ensino-aprendizagem que vivenciaram?**

Este estudo exploratório visa refletir sobre a dimensão afetiva na Educação de Jovens e Adultos em relação ao processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva que se quer explorar neste trabalho, ao mencionar processo ensino-aprendizagem, refere-se a relação professor-aluno, relacionamento entre os colegas, aos conteúdos, metodologias de ensino,

bem como a própria estrutura da EJA (organização de salas, horários, dias letivos, disciplinas).

Com isto poderemos ter mais elementos para reflexão do processo ensino-aprendizagem, possibilitando um melhor atendimento de jovens e adultos dessa modalidade de ensino.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Dentre os estudos acerca dessa modalidade de ensino, foi possível constatar trabalhos que exploram as políticas públicas da educação de jovens e adultos (Haddad 1991), Di Pierro (1996, 2000), a formação e práticas dos professores (Campos 1998), (Piconez 1995), estrutura e funcionamento (Beisiegel 1974), à alfabetização e letramento: (Ribeiro et al. 1992), (Kleiman et al. 2001), Tfouni (1988, 1995), às necessidades de aprendizagens (Torres 1994), só para citar alguns.

O Estado da Arte Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Haddad, 2000), compreende o período de 1986 a 1995. Situa o conteúdo da produção discente da Pós-Graduação em Educação no Brasil na modalidade *stricto sensu*. O estudo contempla 226 dissertações e teses organizadas em blocos temáticos: *Professor/Aluno* - as visões de ambos

sobre a educação de jovens e adultos. Também contempla *concepções e práticas pedagógicas*. Esse segundo bloco foi organizado em três sub-grupos, os quais compreendem fundamentos teóricos, propostas e práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem.

O último bloco compreende o estudo sobre educação popular e políticas públicas.

Dentre os trabalhos especificamente voltados à afetividade na Educação de Jovens e Adultos, podemos citar o de FERRARI (2001) que, à luz da teoria de Henri Wallon, estudou as mudanças pessoais dos alunos jovens e adultos bem como as razões que eles atribuem para a ocorrência dessas mudanças. Identificou que tais mudanças se estabelecem a partir das relações do aluno com a escola, professores, colegas e o próprio conhecimento. Aponta mudanças pessoais no sentir, agir e pensar desses alunos.

As mudanças no sentir estão relacionadas a auto-estima.

As mudanças no agir referem-se a um maior ajustamento ao grupo social (família, amigos) com que convivem, refletindo maior polidez.

As mudanças no pensar evidenciam-se na forma como vêem o outro e a necessidade de refletir antes das decisões.

E quais as razões atribuídas às mudanças?

Os alunos atribuíram as mudanças na forma de agir, sentir e pensar ao domínio da cultura letrada, que possibilitou uma maior autonomia nas atividades do cotidiano bem como uma maior valorização pelos membros do seu grupo.

GIGLIO (1998) estuda o medo dos alunos do supletivo em relação ao ambiente escolar. A partir do referencial teórico de Henry Wallon e Emílio Mira y Lopez, a autora organizou em dois grupos a questão do medo: o medo na escola e o medo na sala de aula. O medo na escola é apontado em relação à convivência no meio de tantas pessoas, de não saber conversar, medo do diretor, dos colegas valentões, do fracasso, da reprovação, da matemática, de não conseguir desenvolver as atividades propostas, medo do computador.

GIGLIO (2004) pesquisa sentimentos e emoções no contexto da sala de aula e de que maneira esses sentimentos comprometem o aprendizado. Sua pesquisa foi desenvolvida com 67 alunos de um colégio confessional que mantém cursos de educação de jovens e adultos há 30 anos. Através de redação os alunos deveriam descrever as situações marcantes em sala de aula, tanto boas como ruins, e quais os sentimentos desencadeados. Os sentimentos revelados pelos alunos e que pôr sua vez contribuem

para o aprendizado, estão relacionados ao convívio harmonioso entre os sujeitos que fazem parte do grupo; sentir-se valorizado em relação aos colegas e professores. O aluno se sente valorizado ao ser respeitado e admirado pelos colegas e assistido pelo professor. A autora aponta que o acompanhamento contínuo do professor no processo de desenvolvimento do aluno, com constantes retornos, colabora para que o aluno não se sinta mais um na sala de aula e conseqüentemente contribuem para o seu aprendizado. Outra situação marcante relatada pelos alunos é o ingresso na escola. Voltar a estudar proporciona uma elevação da auto-estima do aluno. Também se constata o sentimento de medo e insegurança em estar no meio de pessoas desconhecidas. Outros sentimentos apontados revelam expectativas em relação à própria cognição, de modo que a apropriação de determinados conhecimentos propicia melhores condições de vida.

Outro trabalho que contribui em minha pesquisa é o de FERNANDES (2004). Sua pesquisa trata especificamente dos sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Matemática por alunos da suplência de 5ª a 8ª série e como esses sentimentos interferem no retorno à escola e depois na própria escolarização.

A partir de análise de redações e dos relatos orais dos alunos, verificam-se os sentimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de matemática.

O título proposto para a produção escrita era “Eu e a Matemática”. As orientações se basearam nos itens: como foram apresentados à Matemática; quais lembranças (agradáveis ou não) trazem de sua vida escolar onde o ensino da matemática estivesse presente e como eram as aulas e o professor de Matemática.

Através da análise das produções escritas o autor pode verificar a existência de dois tipos de professores de Matemática que atuaram com os alunos, os quais ele nomeia *professor motivador* e *professor bloqueador* da aprendizagem.

Na análise, o autor evidencia alguns atributos do professor motivador, sendo a empatia uma característica que facilita o aprendizado, pois ele contagia o aluno com o prazer que tem em relação à disciplina, tornando-a mais prazerosa. Outro atributo em relação ao professor motivador é quando explica bem a matéria. Segundo FERNANDES (2004) explicar bem a matéria é quando o professor ouve o aluno, respeita seus erros e valoriza seus acertos. Outro atributo também mencionado é quando o

professor atende às necessidades e interesses dos alunos articulados às necessidades sociais.

Quanto ao professor bloqueador das aprendizagens os relatos dos alunos apresentam episódios de constrangimentos; quando o professor chama a atenção do aluno. Também foi constatada propostas de atividades que estão além das capacidades cognitivas dos alunos. Outras características como o autoritarismo e o uso do poder lançando mão de sanções e punições através da notas ou castigos, também foram lembrados pelos alunos, provocando sentimentos de raiva, humilhação e constrangimento, bloqueando assim o processo de aprender.

Esses trabalhos oferecem contribuições no sentido de apontar o quanto afetamos nossos alunos através da nossa atuação e proporcionam orientações para melhorar a ação educativa.

LEITE e TASSONI (2002) muito contribuem para a discussão da afetividade na sala de aula. Embora não seja um trabalho voltado para a educação de jovens e adultos, indicam pesquisas que enfatizam a afetividade na relação professor-aluno analisando categorias relacionadas às posturas dos professores, conteúdos verbais e características pessoais. Segundo os autores, além da afetividade expressar-se através de posturas e conteúdos verbais também se

expressam na dimensão pedagógica. As relações entre ensino e aprendizado são movidas pela afetividade, sendo possível prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Ensino e aprendizagem formam uma unidade inseparável, logo um existe em função do outro. Assim, a afetividade é identificada nessa relação diante das decisões que o professor toma em relação aos objetivos de ensino, conteúdos, metodologias de ensino e o processo de avaliação, refletindo na relação do aluno com o conhecimento. A aversão ou o prazer em relação aos conteúdos de ensino estão intimamente relacionados à qualidade das experiências vivenciadas. Essa qualidade vai determinar em grande parte a qualidade da relação entre aluno e conhecimento, sujeito e objeto.

A escolha dos objetivos de ensino passa por questões que refletem valores, crenças e concepções de quem decide. Uma implicação afetiva relacionada a essa questão envolve temas ou conteúdos sem relevância alguma com as práticas sociais vividas pelos alunos, diminuindo assim as chances de se estabelecer vínculos afetivos entre o sujeito e o conhecimento.

PICONEZ (2002) parte das reflexões e experiências no Programa de Educação de Adultos (PEA) da Faculdade de Educação da USP.

Apresenta como problemática o que é essencial que o adulto aprenda diante das exigências da sociedade quanto ao novo perfil de cidadão, convergindo naturalmente para as competências necessárias para a formação do professor de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, a autora apresenta, como uma das condições para a cidadania, o direito à apropriação dos conhecimentos culturalmente descobertos e acumulados pelo homem. É tarefa da escola organizar os conhecimentos acumulados em consonância com os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto em que estão inseridos.

Outros autores tratam dos fatores e das condições sócio-culturais e econômicas que afetam as concepções, os conteúdos e as práticas pedagógicas da EJA. CANÁRIO (2000) apresenta o analfabetismo como coincidente com a “geografia” da pobreza, da fome e do desemprego. Afeta as regiões do terceiro mundo e, nos países industrializados, está presente nas grandes metrópoles, atingindo populações das periferias e grupos específicos, como migrantes, mulheres e idosos. É diante deste cenário que as concepções e práticas pedagógicas devem considerar os conhecimentos e as experiências desse público, evidenciando que a *reorganização* e a *reequibração* do processo educativo devem ter

como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação.

O trabalho de ROMÃO (2001) agrega para esse estudo as perspectivas do currículo em EJA. Para o autor, o currículo escolar não pode ser uma lista de conteúdos, mas um conjunto de processos que dêem conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma dada comunidade ou classe social, desencadeando assim formas de ação focadas nos seus interesses. Acrescenta que a perda da funcionalidade do saber escolar “provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes...” (p.69).

Ao contrário, historicamente a escola vem sendo marcada pela reprodução de informações e conhecimentos desconectados do mundo da tecnologia, do trabalho, do social. A educação de jovens e adultos, por sua vez, reproduz mais fortemente esse “modelo pedagógico”.

ROMÃO (2001) enfatiza também a dimensão política na relação com o aluno, não tendo como separá-la da dimensão pedagógica e aponta que politizar o ato pedagógico numa perspectiva freireana significa, primeiramente, nos planos de curso:

geralmente meros programas de séries – levar em consideração, como elemento de entrada, o aluno, isto é os códigos culturais e as necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico. (p.68).

Por se tratar de Educação de Jovens e Adultos também considero relevante a concepção de educação expressa por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Neste livro, Paulo Freire apresenta a visão *bancária de educação*. Essa visão apresenta em seu bojo a educação como o ato de depositar, de transferir e transmitir conhecimentos pelos educadores aos educandos.

O educador usa a narração como um dos recursos conduzindo a memorização mecânica. Acrescenta ainda que:

a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p.62)

Essa visão pressupõe a passividade do aluno em relação ao conhecimento, minimizando a criatividade, o *pensamento autêntico*, orientando os educandos no sentido da acomodação ao mundo opressor.

Ao contrário da “concepção bancária”, “a concepção libertadora”, implica a constante reflexão da realidade. A educação libertadora é considerada uma educação crítica, porque questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando uma transformação.

Desta forma, o diálogo educador-educando é indispensável para a reflexão e ação. A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p.82).

3. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desde sua chegada no Brasil, sobretudo a partir de 1540, os jesuítas exerceram uma ação educativa com o objetivo de difundir o cristianismo católico. Ocupavam-se com a educação das novas gerações e dos

adultos, especificamente dos índios, negros e brancos, no processo de colonização. As mulheres ficavam afastadas do processo educacional.

A educação desses povos compreendia a leitura a escrita tendo em vista a catequização.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do país, e tanto o seu trabalho de catequização como a educação formal pelo método de ensino balizado no *Ratio Studiorum*, ao longo de dois séculos, desmantelaram-se.

A estrutura pedagógica dos jesuítas foi substituída pelo *Método Lancasteriano de Ensino*. Esse método consistia basicamente na ajuda mútua entre os alunos. Uma escola com até 500 alunos teria um só professor encarregado de preparar um grupo de dez alunos “mais inteligentes”. Cada um desses alunos (decuriões ou alunos monitores), seria incumbido de ensinar os conteúdos aprendidos a classes de até 50 alunos (as decúrias). Esse método de ensino foi um fracasso no seu país de origem, a Inglaterra, onde teve uma duração de três anos. No Brasil, insistiu-se durante quinze anos. A educação de jovens e adultos ficou mais ainda relegada.

HADDAD e DI PIERRO (2000) apontam que, com a Constituição de 1824, que garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os

cidadãos”, portanto também para os adultos, quase nada foi realizado durante o Brasil Império, mas que essa proposta de cunho iluminista impregnou-se nas demais constituições brasileiras.

A escola obrigatória para todos avançou lentamente nesse percurso, mas vem sendo interpretada acima de tudo como direito para crianças.

Com a Constituição de 1891, marco da República consagrou-se a descentralização do ensino, “reservando à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e prover a instrução secundária no Distrito Federal” (ROMANELLI, 1987, p.41). O Estado ficava com a responsabilidade de prover a legislação e educação primária.

Permanecia nessa estrutura de responsabilidade, o sistema de classes: de um lado, a educação das elites (escola superior e secundária) e, do outro, a educação do povo (escola primária). Após trinta anos de república, o censo de 1920 indica que 72% da população acima de cinco anos permaneciam analfabetas.

Portanto, a educação de jovens e adultos ainda estava longe de ser preocupação. Ela não se diferenciava ainda como proposta pedagógica oficial.

Com a constituição de 1934, na era Vargas (1930-1945), dentro de um contexto social e político caracterizado pelo aumento da burguesia, descontentamento do operariado, movimento da Escola Nova por parte da nossa elite intelectual, a educação de jovens e adultos, através do previsto na Constituição de 1934, pela primeira vez é objeto de preocupação das políticas públicas.

Em 1942, o INEP -Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, institui o Fundo Nacional do Ensino Primário. Por meio desses recursos deveria conceber um programa de educação primária que incluísse o Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Outros movimentos começaram a se instalar em prol da educação de jovens e adultos: o SEA – Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, denominando-se depois Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, e, em 1947, o Movimento de Educação de Adultos, culminando com a campanha anterior, denominando-se CEAA.

Duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, sendo elas: Campanha de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, respectivamente em 1952 e 1958.

HADDAD (1987) aponta que todos esses esforços colaboraram com a queda do analfabetismo de pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7%.

Após Getúlio Vargas ser deposto (1945), o país entrou num período de redemocratização.

Os intelectuais do campo educacional apresentavam uma preocupação em promover a participação do povo na política e nos problemas educacionais.

É dentro de uma perspectiva pedagógica que se começa a pensar na Educação de Jovens e Adultos.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, os educadores procuraram redefinir as características próprias de educação para essa modalidade de ensino. Assim, repercutia-se uma nova forma de pensamento pedagógico, cujo maior representante foi Paulo Freire.

A pedagogia de Paulo Freire apresenta como primeiro ponto a destacar o compromisso com a realidade social dos educandos, na qual a educação é entendida como um *ato político*.

A Educação de Jovens e Adultos nessa perspectiva vai “além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo-ensino aprendizagem” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, P.113).

Foram desenvolvidos vários programas e campanhas no período de 1959-1964:

... Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; Movimento de Cultura Popular do Recife a partir de 1961; os Centros populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.
(HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113)

Com o golpe militar de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e, em 1970, o Movimento de Educação de Base da CNBB foi tolhido, tornando-se instrumento de evangelização. Diante da necessidade de preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, divulgar a ideologia e os interesses do capitalismo e

desenvolver o país, o governo criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização; avesso à pedagogia de Paulo Freire, sem cunho politizador em sua proposta pedagógica. Também é regulamentado o Ensino Supletivo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692, de 11 de agosto de 1971. HADDAD e DIPIERRO (2000) apresentam os três princípios norteadores dessa modalidade de ensino desta regulamentação.

Primeiro, o Ensino Supletivo independeria do Ensino Regular, mas estaria intimamente ligado ao Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi colocar o Ensino Supletivo articulado ao desenvolvimento nacional, e o terceiro princípio foi que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e metodologias apropriadas às características dessa linha de escolarização.

Para cumprir esses objetivos, o Ensino Supletivo foi organizado visando a suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. O Ensino Supletivo, dentro desses princípios, se propôs a educar uma determinada classe que perdera a escolarização em outras épocas e que pudesse acompanhar toda uma modernização da sociedade.

Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.

A EDUCAR assume a responsabilidade de articular, junto com o subsistema do Ensino Supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, desde a formação do professor, produção de material didático e avaliação das atividades.

Nos desdobramentos da Constituição Federal de 1988, materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação e, conseqüentemente, a responsabilidade do Estado pela sua oferta.

A nova LDB, aprovada pelo congresso em 1996, em seus dois artigos reafirma o direito dos jovens e adultos ao ensino básico e o dever da esfera pública em oferecê-lo na modalidade de cursos e exames supletivos. Garante ainda aos alunos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Vários outros programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade foram desenvolvidos em regimes de parceria, envolvendo vários segmentos – instâncias governamentais, sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa; por exemplo, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), que consiste num programa de alfabetização inicial com duração de cinco meses. Outra iniciativa do governo federal é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA), gestado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, segundo HADDAD e DI PIERRO (2000), foram capazes de se apresentar com uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural.

Um terceiro programa, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, o PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador - apresenta uma concepção de formação para o mercado de trabalho, conjugando competências técnicas específicas e habilidade de gestão.

Apesar da expansão de atendimento da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino continua marginalizada. HADDAD (1987) aponta que:

a educação de jovens e adultos se constitui muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público regular do ensino e das precárias condições de vida da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada (p.3).

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO – GESTÃO (2001/2004)⁵

Considero oportuno apresentar alguns pontos que vêm sendo discutidos na atual gestão da educação no município de São Paulo e que, de certa forma, vem ao encontro do meu problema de pesquisa.

Desde 2001, ao assumir a gestão, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), definiu suas diretrizes: Democratização do acesso e Permanência, Democratização da Gestão e Democratização do Conhecimento: Qualidade Social da Educação.

Na rede municipal de ensino, além dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, conhecidos também como suplência I e II que atendem em torno de 130 mil educandos, temos também os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, que atendem cerca de 10 mil educandos. Também contamos com o MOVA-SP, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, realizado em parcerias com as entidades jurídicas, sem fins lucrativos.

⁵ Texto adaptado do documento elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica – Educação de Jovens e Adultos – DOT-EJA em FEV/2003.

O MOVA-SP foi iniciado por Paulo Freire, quando Secretário Municipal da Educação de São Paulo, em 1989, e resgatado pela atual administração municipal.

Até o momento, o MOVA envolve 133 entidades conveniadas que atendem em torno de 25 mil educandos em seus núcleos de alfabetização.

Diante das diretrizes da atual gestão, em outubro de 2002, as equipes de Educação de Jovens de Adultos dos respectivos NAEs -Núcleo de Ação Educativa, iniciou-se uma discussão rumo à “EJA QUE TEMOS E A EJA QUE QUEREMOS” (título utilizado pela rede municipal ao se referir a esse movimento). Movimento de extrema importância e abertura para que todas as partes interessadas venham discutir os rumos da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal.

A partir de cursos de formação e reflexões desse grupo, cada NAE elaborou suas cartas de intenções para essa modalidade de ensino.

Apresentaremos, a seguir, as cartas de intenções nos âmbitos: currículo, formação dos professores e organização escolar. As cartas de intenções apontam para várias dimensões da EJA, que não cabe aqui discorrermos sobre todos os enfoques apresentados.

Gostaríamos de continuar com a lógica da argumentação inicial do trabalho, ou seja, a EJA, pela ausência de políticas pedagógicas, não vem sendo viabilizada à luz de uma teoria e de uma prática para a educação de jovens e adultos.

Apresento a seguir algumas das cartas de intenções que mostram de certa forma as insatisfações dos sujeitos – alunos, professores, equipe técnica e administrativa das escolas da rede municipal que participaram desse movimento.

O que as escolas oferecem aos jovens e adultos? Nossa escola não está respondendo às reais necessidades que estão aí. O processo de reestruturação da suplência encara dois desafios: inclusão e qualidade. Não há escola de qualidade sem que todos estejam dentro dela. Partimos do pressuposto de que o que está aí, não está bom. Quem vai implementar a reestruturação? Serão as escolas?

(Carta de Intenções -NAE 1)

Encontramos em EJA dois públicos: o adulto que, por motivos variados, não pode concluir seus estudos anteriormente e carrega consigo, muitas vezes, a visão da escola bancária e feita de “lousa e giz,” e o público jovem que, em sua maioria, encontra na EJA uma forma mais rápida de terminar os estudos, além disso, esse

mesmo jovem vem à suplência por ter sido excluído do ensino regular, por não conseguir acompanhá-lo ou por indisciplina.

(Carta de intenções –NAE 3)

As propostas de trabalho para EJA devem pautar-se em alternativas que não só reconheçam esse novo sujeito (que não é o mesmo excluído do passado) com sua bagagem constituída por sua história, mas também articulem práticas no sentido de sua permanência na escola, bem como contribuam para a construção da significância social ao processo educativo.

(Carta de intenções - NAE 6)

(...) construção de um currículo com identidade própria, não reduzindo as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, verificação de rendimentos mínimos (...).

(Carta e intenções - NAE 3)

(...) conteúdo adequado à realidade do aluno, não condensado; o aluno ser sujeito da escola e do processo.

(Carta de intenções - NAE 1)

construir diretrizes para EJA as quais contemplem as questões do trabalho, desemprego, autonomia na geração de renda, economia alternativa”.

(Carta de intenções - NAE 13)

A construção de um currículo que pretenda levar em conta jovens e adultos das classes populares, moradores da periferia de São Paulo, trabalhadores dos mais diversos segmentos de mercado, oriundos de diferentes regiões brasileiras, desenvolve-se à medida que se estabelece um diálogo permanente entre a apreensão da realidade e a leitura dos elementos constituintes da cultura humana, num intenso esforço de resignificação do contexto histórico-cultural de seus interlocutores e agentes.

(Carta de intenções -NAE 6)

Observa-se nas Cartas de intenções que as “vozes” dos sujeitos envolvidos traduzem insatisfações e aspirações semelhantes ao que venho observando em minha experiência e que apresento nesta pesquisa. Há uma crise generalizada em torno do currículo, formação dos professores e a estrutura da suplência.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 WALLON E A EDUCAÇÃO

O referencial teórico adotado nesse trabalho apresenta como eixo central conceitos e princípios da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon e de suas considerações sobre educação. Um de seus princípios de educação é servir aos interesses coletivos e ao mesmo tempo atender os interesses individuais, por meio da orientação e do desenvolvimento máximo das aptidões de cada um, tendo em vista a sua futura participação na sociedade. Segundo Wallon a educação também se apresenta nas dimensões sociais e políticas e seu mérito é o desenvolvimento máximo da aprendizagem, da pessoa, considerando as dimensões afetiva, cognitiva e motora. (MERANI, 1977)

No plano de reforma do sistema educacional francês, denominado Plano Langevin-Wallon (1945-1947), identifica-se a preocupação de Wallon com a pedagogia.

O plano é balizado em quatro princípios. O primeiro princípio é a *justiça*. A justiça é entendida aqui como o direito igual para todos

desenvolverem-se ao máximo. Esse princípio defende também o valor do indivíduo frente a comunidade.

O princípio da justiça une-se ao princípio de *igual dignidade*. A educação, independente de classes, não pode favorecer o ensino manual em detrimento do ensino intelectual e vice-versa. Essas competências devem ser desenvolvidas de maneira conjugada e segundo as aptidões individuais.

A proposta do plano apresenta o desenvolvimento do conhecimento dentro de uma cultura humanista. Wallon preconizava uma escola universal e não uma escola de classes. Uma escola onde todos, segundo suas aptidões, desenvolvam as dimensões intelectuais, estética e moral. Para tanto o desenvolvimento das aptidões individuais deve ser assegurado pela *orientação*. Este terceiro princípio exige orientação escolar e depois a orientação profissional.

O quarto princípio refere-se à *cultura geral*. Parte do pressuposto que a cultura geral aproxima os homens e que o trabalhador enquanto cidadão compreenda os problemas mais amplos. A escola deve propiciar essa contínua difusão da cultura.

A educação para Wallon se apresenta como um meio de aperfeiçoamento do indivíduo e que a mesma deve atender a vida na comunidade, a vida nacional e esta articulada ao mundo (MERANI, 1977).

Para tanto, a estrutura do ensino deve ser adaptada à estrutura social. Wallon aponta que a “inadaptação do ensino ao estado presente da sociedade tem como sinal visível a ausência ou a insuficiência dos contactos entre a escola em todos os seus graus e a vida” (MERANI, p.177).

Acrescenta ainda que a escola encontra-se divorciada, fechada às experiências do mundo, desconhecendo o aluno como futuro cidadão.

A escola também é vista como um meio social, povoada por vários grupos que desempenham papéis, que se influenciam, modificando uns aos outros. Nesse sentido, pressupõe também outras instâncias que compreendem o espaço escolar: interesses, desejos e motivações. Nesse ambiente, evidencia-se também a afetividade na relação entre os sujeitos e os demais domínios, cognitivo e motor.

5.2 A AFETIVIDADE

O modelo de desenvolvimento do psiquismo encontra raízes no materialismo dialético. Isso nos leva a entender o desenvolvimento da consciência de forma integrada, em relação ao conjunto que a constitui; sua relação com outros objetos. “A dialética nos leva a apreender o ser e o seu meio numa mesma unidade, em suas perpétuas interações recíprocas” (DANTAS, 1983, p. 146).

Biológico e social se interpenetram, um “afetando” o outro numa relação de filiação e oposição. A superação desses conflitos é a mola propulsora do desenvolvimento da consciência, ou como aponta Wallon é a edificação do “eu”.

O desenvolvimento psíquico depende da maturação biológica e das trocas que a pessoa realiza com o meio social. Dessa interação, surgem no processo de desenvolvimento fatores em constante interação, identificados por Wallon (1995) como domínios funcionais do desenvolvimento.

Os domínios funcionais são constituintes da vida psíquica, sendo eles o domínio motor, afetivo, cognitivo e a pessoa.

O domínio motor é caracterizado pelo movimento, tanto externo como interno. Permite o deslocamento no tempo e no espaço. Não podemos esquecer que mesmo os movimentos mais elementares são sempre acompanhados dos outros domínios: afetivo e cognitivo. Como descreve Wallon (1979), a agitação da criança diante de seus estados de bem-estar ou mal-estar é acompanhada de expressão, da dimensão afetiva.

O domínio funcional da afetividade se manifesta na espécie humana desde o nascimento. A afetividade no início da vida se traduz pela emoção e é através dela que o indivíduo se socializa. O ser humano é afetado pelo mundo e suas reações de prazer e desprazer, mal-estar e bem-estar são sinalizadores de sentimentos.

O domínio cognitivo prepondera às funções relativas à aquisição, transformação e manutenção do conhecimento, através das imagens, dados, representações. Wallon descreve dois momentos marcantes no domínio cognitivo – a inteligência sensório-motora, caracterizada pela exploração do ambiente, manipulação dos objetos e a inteligência representativa. Com a aquisição da linguagem, papel de destaque no desenvolvimento, as ações que só se evidenciavam no concreto passam a ser representadas.

A Pessoa é apresentada por Wallon (1995) como sendo o resultado dos domínios afetivo, cognitivo e motor.

MAHONEY (2000) descreve que a pessoa “é uma totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo” (p.16). A autora acrescenta ainda que a pessoa só pode ser pensada como essa integração. “Não há a menor possibilidade, a partir dessa teoria, de considerá-la como se fosse composta de partes separadas, autônomas e analisáveis de per se” (p.17).

Para Wallon (1995) as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. O seu modelo de teoria de desenvolvimento do psiquismo apresenta como “espinha dorsal” a afetividade. A afetividade é um conceito amplo e se traduz nas várias fases do desenvolvimento psíquico e envolve uma gama de manifestações englobando emoções, sentimentos e paixão.

A afetividade sendo um dos conjuntos funcionais sinaliza nossos estados de bem-estar e mal-estar.

No início da vida, a afetividade é traduzida pela emoção. A relação do bebê com o meio social é pura emoção. É através dela que a criança

comunica seus estados de bem-estar e mal-estar que são interpretados e materializados pelo outro.

Esta relação com o outro progressivamente vai fortalecendo o desenvolvimento psíquico; primeiro através do contato humano e social, depois se agrega ao meio físico.

Assim, apesar de a emoção predominar numa fase mais primitiva do desenvolvimento, ela permeia a vida afetiva. No adulto ela se apresenta de forma reduzida, pois está subordinada ao controle das funções cognitivas.

Todavia, as emoções apresentam reações desorganizadas, caóticas e com componentes subjetivos e orgânicos, por exemplo, contrações musculares ou viscerais, como tremores, enjôo, sensação de frio no estômago.

A emoção tem sua origem no domínio da sensibilidade e do movimento e se expressa no corpo através da atividade tônica. Há uma estreita relação entre emoção e tônus. O tônus diz respeito às atitudes e posturas, conferindo ao músculo um grau de consistência e expressão.

Segundo a teoria walloniana há três sensibilidades corporais: *interoceptiva*, ligada às emoções visto ser a sensibilidade mais primitiva

e responsável pelas sensações de bem e mal-estar; sensibilidade *proprioceptiva*, ligada ao equilíbrio corporal e localização de nossos segmentos corporais (esquema corporal) e a sensibilidade *exteroceptiva*, relacionada à captação dos estímulos externos do nosso corpo.

A função tônica que se origina na sensibilidade interoceptiva, possibilita a manifestação das emoções por meio do tônus. Assim, podemos dizer que comunicamos ao meio, através do nosso corpo as emoções que estamos vivendo.

As variações do tônus estão intimamente ligadas às modificações da sensibilidade (de onde procedem as emoções), configurando assim o que Wallon define como estados de hipertonia ou hipotonia.

O aumento da tensão muscular gera uma situação de hipertônus ou hipertonia e a diminuição da tensão muscular gera uma situação hipotônica ou de hipotonia. O medo, por exemplo, gera um estado de hipertonia – acumulação do tônus, ao contrário dos estados de felicidade e alegria que são situações geradoras de escoamento do tônus ou hipotônicas

Portanto, quando há predomínio da emoção ao mesmo tempo predominam impressões orgânicas e subjetivas. Em situações de crise

emocional o sujeito apresenta sensibilidade e pensamento confuso e perde o controle de suas ações.

Para o autor a emoção estabelece uma espécie de comunhão que garante a sobrevivência:

Começa então a evolução da personalidade. À emoção compete unir os indivíduos entre si através das suas reações mais orgânicas e mais íntimas, devendo esta confusão ter como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão surgir gradualmente as estruturas da consciência (WALLON,1995, p.143).

Na evolução da pessoa, a emoção que apresenta manifestações de origem biológica se transforma em sentimentos – origem psicológica. É quando o indivíduo tem acesso ao mundo simbólico, das representações, possibilitando transferir para o plano mental o significado das emoções.

Dentre os sentimentos da pessoa, destaco a alegria por seu caráter dispersivo do tônus muscular e facilitador do processo de ensino-aprendizagem humano.

5.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO “EU-OUTRO” DA TEORIA DE HENRI WALLON

Para Wallon, o homem é biologicamente social; atuando na sociedade, modifica-a e é modificado por ela (MERANI, 1977)

O indivíduo progressivamente adquire consciência de si. Essa consciência inicia-se num plano orgânico e que vai se construindo e caminhando para um plano psíquico. Primeiro o indivíduo necessita do meio para sobreviver. O bebê sinaliza para o adulto suas necessidades básicas (fome, dor, desconforto...). O social nesta fase é inter-pessoal.

Assim o “eu” vai se estruturando, consolidando autonomia em relação ao outro em estágios mais simples para os mais complexos, do social para o individual.

Em cada estágio do desenvolvimento, o indivíduo progressivamente se diferencia do outro, lutando para que sua autonomia se construa. Tal autonomia é resultado de trocas com o meio onde o indivíduo procura manter a própria sobrevivência, uma adaptação. O outro é complemento indispensável para esta sobrevivência.

É importante lembrar que em todo esse processo estão presentes os aspectos emocionais, conceito chave da teoria. É através da “atividade

emocional” que a pessoa vai passando de estruturas motoras simples para níveis mais complexos, evoluídos e cognitivos em consonância com os aspectos orgânicos, sociais e maturacionais.

Para Wallon (1979) o outro representado pelo meio e pelo grupo, é indispensável para a consciência do “eu”.

O *socius representa* a sociedade na pessoa. Tudo aquilo que se torna significativo à pessoa é o resultado da interação com outrem.

O “eu” procura o tempo todo se esforçar para se individualizar, num movimento de oposição ao outro. Para se individualizar não aceita passivamente o outro.

6. OPÇÃO METODOLÓGICA

Partindo da minha experiência profissional como professora na Educação de Jovens e Adultos, procurei compreender o aluno tal como ele sente a escola e com esse objetivo optei em estudar o problema numa abordagem qualitativa.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986), a pesquisa qualitativa apresenta crescente popularidade e interesse pelos pesquisadores da área da

educação, mas parecem existir muitas dúvidas em torno do que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa e quando utilizá-la.

BOGDAN E BIKLEN (1982 apud LUDKE e ANDRÉ 1986), apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

- 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*
- 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.*
- 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.*
- 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.*
- 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.*

Na configuração descrita acima, optei pelos instrumentos de pesquisa: questionário e entrevista semi-estruturada.

O questionário teve como objetivo caracterizar os sujeitos (sexo, idade, naturalidade, condições socioeconômicas, dentre outras) como também, através de questões abertas, levantar sentimentos em relação processo pedagógico.

A entrevista ao lado do questionário teve como objetivo complementar informações, esclarecimentos ou até mesmo correções. Segundo SELLTIZ (1987), em situações que precisamos obter informações sobre crenças, sentimentos, motivações, expectativas utilizam-se geralmente entrevistas e questionários.

Na entrevista e no questionário dá-se um grande peso aos relatos verbais dos sujeitos para a obtenção de informações sobre os estímulos ou experiências a que estão expostos e para o conhecimento de seus comportamentos (SELLTIZ 1987, p.15).

SELLTIZ lembra que, para determinados sujeitos, o questionário pode apresentar dificuldades ao respondê-lo. Aponta que a combinação de questionário e entrevista costuma ser bem-sucedida na obtenção de resposta. Acrescenta ainda que, a entrevista pode “revelar informações que são tanto complexas como emocionalmente carregadas por favorecer o aparecimento de sentimentos subjacentes a uma opinião expressa” (p.20).

Assim, optei por essas duas técnicas, questionário e entrevista, visto que os alunos apresentam dificuldades em escrever.

7. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram levantados em classes de 8ª série de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola na Freguesia do Ó no município de São Paulo.

A opção pela escola se deve ao fato de eu estar trabalhando por dois anos como professora de 1ª a 4ª série da suplência e perceber diariamente todas as dificuldades com essa modalidade de ensino.

O critério de seleção da série (8ª) teve como objetivo incluir aqueles alunos com maior permanência como estudante nessa modalidade de ensino. Outro critério relevante na escolha da série foi à necessidade de considerar o domínio da leitura e da escrita por esses alunos.

Primeiro foi aplicado o questionário aos seis alunos selecionados, segundo o critério descrito acima (maior tempo de permanência na suplência), o qual continha perguntas de caracterização do aluno e perguntas direcionadas para o problema: sentimentos em relação ao processo ensino-aprendizagem. (Anexo II)

O questionário foi respondido pelos seis alunos na sala de leitura, pois esta se encontrava vazia. Foram lidas todas as perguntas do questionário pelo pesquisador para os alunos, procurando esclarecer eventuais

dúvidas. O pesquisador negociou um período de 1H30 para que os alunos pudessem responder o questionário.

Uma das questões do questionário solicitava a avaliação do instrumento. Um aluno avaliou as questões 9, 10, 11, 12 e 13 do item “caracterização do aluno”, não ter relação com o trabalho, e um aluno avaliou as questões 11 e 12 do mesmo item como indiscretas. Meu objetivo ao incluir essas questões era verificar as condições econômicas da clientela, visto que HADDAD (1987) aponta a EJA como (...) *produto da miséria social* e (...) *conseqüência das precárias condições de vida da população* (p.3).

Na avaliação das questões do item “dados pedagógicos”, não houve nenhum comentário.

As questões foram elaboradas numa linguagem acessível aos alunos; por exemplo, nas questões 9 e 10 do item “dados pedagógicos”, foram utilizadas palavras do cotidiano, como legal e chato, para facilitar a compreensão das questões.

Ao ler os questionários tive dificuldades de compreensão de algumas respostas tanto do ponto de vista gramatical como de seus conteúdos. As respostas se apresentaram incompletas, sincréticas, dificultando sua

análise. Assim, introduzi a entrevista coletiva (seis alunos), como técnica complementar e um recurso mais adequado ao grupo. Portanto, a entrevista foi a fonte principal das informações e o questionário serviu como norteador para conhecer a opinião dos alunos em relação aos seus sentimentos e oferecer subsídios para a elaboração da entrevista coletiva.

Para o desenvolvimento da entrevista foram realizados dois encontros com duração de quatro e três horas respectivamente. No primeiro encontro todos os alunos estavam presentes. Houve necessidade de um segundo encontro, uma vez que não havendo limite de tempo para cada aluno falar, sobraram questões para o dia seguinte. Todos os alunos compareceram e uma aluna chegou atrasada, o que impediu responder duas questões. Uma outra aluna precisou se retirar mais cedo da entrevista no segundo dia, impossibilitando responder uma questão.

Com exceção de uma aluna, percebi que os demais estavam entusiasmados e a vontade para responder as questões. A aluna que não estava muito “solta” avalio ter sido por timidez, pois percebi que no segundo encontro estava mais a vontade.

O pesquisador e os seis alunos ficaram dispostos em uma mesa redonda e um gravador no centro.

A entrevista seguiu o roteiro abaixo:

- Quais os sentimentos em relação aos professores (desempenho, comportamentos);
- Quais os sentimentos em relação aos colegas;
- Quais os sentimentos em relação às formas de ensinar;
- Quais os sentimentos em relação à organização geral da suplência - salas, horários, dias letivos, disciplinas; e
- O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la.

Após entrevista com os seis alunos, foi feita a transcrição na íntegra dos depoimentos. A transcrição da entrevista foi lida por cada aluno e feitas às devidas alterações sugeridas do ponto de vista gramatical e dos conteúdos expressos pelos participantes. Neste momento também foi informado aos alunos a necessidade de resguardar a identidade dos mesmos, visto a ética da pesquisa. Assim, os próprios alunos nomearam nomes fictícios, tanto para eles como para os professores mencionados. A transcrição na sua totalidade está no anexo I, em que se procurou garantir sua unidade e continuidade. Os asteriscos indicam os momentos em que as perguntas foram introduzidas pelo pesquisador.

De posse de todas as entrevistas optou-se por organizá-las em um quadro, do qual constaram os seguintes itens:

- Relato completo do depoente;
- Explicitação das questões abordadas;
- Sentimentos expressos no relato do depoente em relação aos professores, aos colegas, às metodologias de ensino, à organização geral da suplência e o que mais valorizou e se valeu a pena ou não frequentar a suplência;

Os relatos foram lidos e relidos baseando-se na análise de conteúdos. Os elementos relacionados ao problema foram extraídos e organizados nas seguintes categorias: sentimentos em relação aos professores, sentimentos em relação aos colegas, sentimentos em relação às metodologias de ensino, sentimentos em relação à organização geral da suplência e elementos mais valorizados na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la.

8. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS

ENTREVISTADOS

Os seis alunos que responderam o questionário apresentam idades variadas: até 20 anos (1); de 21 a 25 (1); de 26 a 30 (2); de 31 a 35 (1) e de 36 a 40 anos (1). Todos são solteiros e apenas um aluno tem filhos (2). Quatro alunos são da região nordeste e dois alunos são da região sudeste.

Em relação às condições de trabalho, dos três alunos que trabalham, dois apresentam vínculo formal. Desempenham atividades como tosadora canina, e faxineira, com uma jornada de 40 horas semanais e uma média salarial de R\$ 500,00. Um aluno respondeu ser autônomo.

Quanto as questões da vida escolar, os entrevistados ingressaram na escola com idades entre 4, 5 e 7 anos, portanto, tiveram acesso à escolarização segundo a idade preconizada. A interrupção dos estudos ocorre em média, 4 anos após o ingresso, por motivos variados: falta de interesse (1); mudança de cidade (3); para trabalhar (1) e excesso de faltas (1).

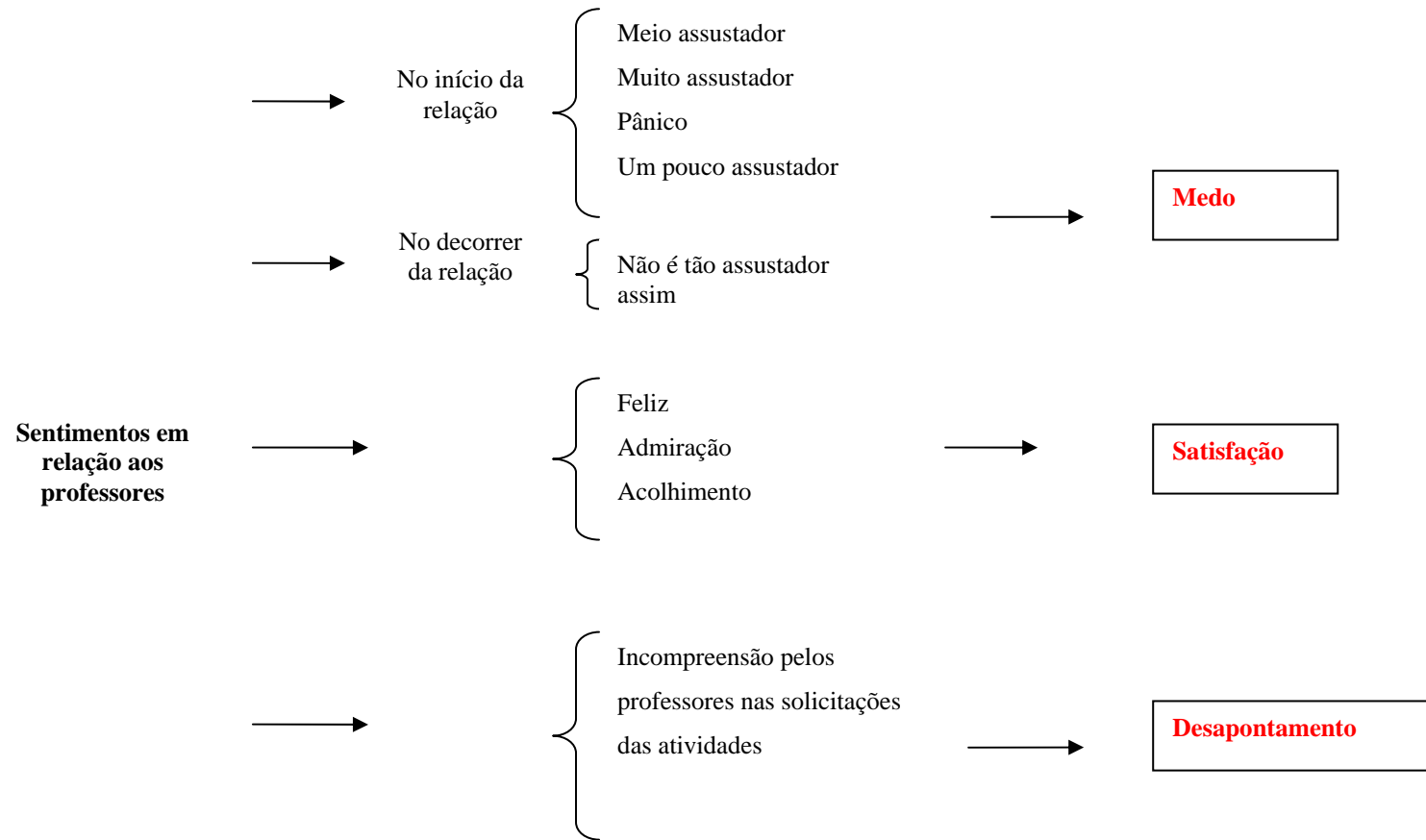
Os questionários tabulados encontram-se no anexo III.

9. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

9.1 Sentimentos em relação aos professores

Na leitura e análise dos relatos dos alunos – entrevista, evidenciaram-se sentimentos como o **medo** do professor logo no ingresso na suplência, e sentimentos que expressavam **satisfação** na relação professor aluno. O **desapontamento** pelo professor também foi evidenciado nos relatos dos alunos.

O quadro a seguir apresenta os relatos dos alunos e os sentimentos descritos acima.



“No início é meio assustador, pela idade que a gente tem (...) porque a gente tem imagem do professor de quando a gente é criança, aquela figura autoritária, tipo pai, e a gente não sabe trabalhar depois de adulto com essa figura (...)” “(...) no início realmente é muito assustador”.

(Gigi)

O professor no processo ensino-aprendizagem representa um papel importante nos sentimentos dos alunos, especialmente os professores das séries iniciais. Nas situações indutoras dos sentimentos e emoções, a aluna trouxe para EJA a imagem de professor das séries iniciais, quando criança. Descreve essa imagem como uma figura autoritária, que exerce o poder de fazer-se obedecer, dar ordens. Ela compara o professor ao pai, um dos atores que estabelece os primeiros vínculos com a criança no ambiente familiar.

Inicialmente, a relação professor aluno está contaminada com a representação, e o aluno adulto não sabe trabalhar com essa “figura”. No fundo, tem medo do castigo, da punição; sanções que parecem ser “aceitáveis” enquanto criança, mas inadmissíveis enquanto adulto.

A aluna traz referências do professor da escolarização enquanto criança e chega nessa modalidade de ensino esperando superar alguns sentimentos e encontrar um professor com outro “perfil”.

Os sentimentos nomeados pela depoente traduzem condições afetivas desfavoráveis para o processo ensino-aprendizagem. O medo, quando muito intenso, provoca desfalecimento do corpo e prejudica os processos cognitivos.

Embora as emoções estejam presentes durante todo o desenvolvimento, pois, segundo Wallon, ela é um componente para a ação, no adulto, o medo está relacionado às situações novas ou situações em que lhe faltam recursos (...)

“a gente não sabe como trabalhar depois de adulto com essa figura”.

(Gigi)

E quais são as implicações no processo ensino-aprendizagem?

Como já descrito no capítulo teórico, os domínios funcionais – cognitivo, motor, afetivo e a pessoa – formam um sistema integrado e “são responsáveis cada um deles dentro do sistema total, pelo predomínio de uma faceta, de uma dimensão das atividades constitutivas

do ser humano” (MAHONEY, 2004 p.16). Os domínios funcionais se expressam em cada atividade preponderando um deles. Assim, em determinadas situações vivenciadas na sala de aula o aluno estará mais voltado ora para os conhecimentos, ora voltado para habilidades ou sentimentos.

Em situações em que ocorre o medo, num nível muito intenso, o domínio funcional da afetividade estará preponderando, acarretando um déficit nos demais domínios. O interesse do professor é centrar as propostas de ensino no cognitivo e preponderando situações de medo em sala de aula se torna prejudicado o processo ensino-aprendizagem (...)

“o professor fala você trava”.

(Gigi)

ALMEIDA (2004) nos alerta que a afetividade no processo ensino-aprendizagem deve servir “para canalizar as emoções em favor do pensar, bem como para ampliar a cultura (...)” (p.127).

Ainda de acordo com ALMEIDA (2004):

a teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição, logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno

atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo e vice-versa.
(p. 126).

Importante também destacar que o professor através da observação das expressões de seus alunos poderá em muitos casos detectar situações que geram desconfortos nos alunos, pois segundo Wallon (1995), uma das características da emoção é o seu caráter expressivo. ALMEIDA (2004) nos acrescenta que:

“como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode “ler” seu aluno: *o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo*” (p.126).

Importante salientar o quanto o aluno da EJA é acometido por esse sentimento. Ele vem desprovido de muitos recursos. Reflexo de suas condições precárias de vida, histórico de sua escolarização e sua baixa auto-estima. Para lidar e superar esse sentimento é na sua experiência como aluno que vivencia uma nova forma de se relacionar com o professor.

O relacionamento professor-aluno inicialmente se apresenta de forma sincrética e esse sincretismo vai se diluindo. Essa é uma condição essencial para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

No decorrer da vida escolar na EJA o sentimento que era “pouco assustador” – “meio assustador” e até “muito assustador” passa para um outro nível: “não tão assustador assim”.

“(...) com o passar do tempo a gente até consegue ver que não é tão assustador assim, que são pessoas normais que dá pra gente conversar, que dá pra gente expor uma dificuldade, pedir para voltar a aula ou voltar a explicação. Assim que eu vejo o professor hoje”.

(Gigi)

Outro relato apresentado denota o medo do aluno face às solicitações do professor em sala de aula.

“Igual o que a Gigi falou é um pouco assustador. Quando você entra você tem aquele impacto, aquela emoção, pô eu não conheço ninguém, como nós entramos na 1ª, na 3ª até a 4ª entraram novos alunos e nós tivemos que apresentar pros alunos. Meu nome é esse faço isso. Então todo mundo chega uma hora que dava um frio na barriga não conhecia ninguém e de repente ali a gente se tornou todo mundo

colega, amigos, então foi legal, mas é um pouco assustador no começo”.

(Cândido)

Depoimento parecido foi constatado no trabalho de GIGLIO (2004).

(Celina)

“No primeiro dia de aula a minha lembrança mais marcante e a situação mais difícil foi me apresentar para meus colegas na sala de aula e pra professora (...)”

(GIGLIO 2004, p.81).

Wallon (1995) define a expressão usada por Cândido (...) *“chega uma hora que dava um frio na barriga não conhecia ninguém”*(...) como uma forma de sensibilidade muito primitiva, denominada de *sensibilidade à presença*. Ela se relaciona à aproximação ou presença de outras pessoas e desencadeia desarranjos nos gestos, no andar e na própria postura. De acordo com WALLON (1995, p.121):

Há crianças que se entorpecem quando sua atividade mental ou sua compreensão são muito diretamente, muito pessoalmente solicitadas, quando ficam face a face com o professor ou com aquele que tem o hábito ou a pretensão de exercer constrangimento sobre sua inteligência ou sua conduta.

E ainda, segundo Wallon, reconhecer as causas do medo é “*reduzir essas causas a seu mecanismo psicológico*” (idem, p.130). O próprio aluno evidencia a importância de reconhecer o medo e uma maneira de reduzi-lo:

“O importante é a gente vencer esse medo”.

(Cândido)

“Causa esse sentimento a professora lá o aluno fulano de tal vai se apresentar e você lá ai meu deus o que eu vou falar. Então é assustador mas é legal. De repente você perde todo aquele medo que na verdade é uma barreira que a gente cria né?”

(Cândido)

É importante que o professor adote muitas vezes essas práticas em sala de aula para que cada vez mais o aluno se sinta familiarizado no seu grupo. Também é importante ressaltar que o professor ao propor atividades onde os alunos tenham que falar para o grupo que a atividade seja bem orientada, com passos bem claros e sem pressão sobre o aluno.

Nos relatos dos alunos, podemos constatar também sentimentos de felicidade, admiração pelos professores, que foram organizados no item **satisfação** em relação aos professores.

“(...) feliz, tenho a sorte de estar com pessoas maravilhosas do nosso lado”.

“(...) admiro muito o trabalho (...)”

(Alberto)

“(...) a gente pode desabafar com eles também um problema, como eu mesma já desabafei com a professora Márcia”.

“Eu sinto como se eles estivessem no lugar da minha mãe. Tipo, cuidando de mim”.

(Dida)

Os sentimentos relatados – felicidade, admiração e a própria comparação do professor a mãe, configuram condições favoráveis para aprendizagens.

Professor e aluno formam um par dialético. Apesar de serem distintos, com papéis diferentes, um não existe sem o outro e pensar o aluno só se justifica se houver professor. Ao mesmo tempo em que são opostos, diferentes no desempenho de seus “papéis”, ambos se complementam e se nutrem dessa relação formando uma unidade inseparável.

Conforme LEITE & TASSONI (2002), já comentado na revisão de literatura, a afetividade, além de manifestar-se na postura do professor, através da *proximidade* (estar fisicamente próximo aos alunos), *receptividade* (atender e ouvir o aluno) e dos conteúdos verbais (encorajar e incentivar os alunos), também possibilita maior envolvimento do aluno com o objeto do conhecimento, implicando assim melhores resultados.

Importante ressaltar também a função do outro no processo de construção do conhecimento. O outro, nesse caso representado pelo professor, é fundamental para a construção da subjetividade.

Outro sentimento relatado pelo grupo é o **desapontamento** na relação. O aluno da suplência espera um professor mais compreensivo e que leve em conta a sua realidade, suas condições de vida.

“Acho que eu sinto assim nós que trabalhamos e estudamos é meio corrido aí você chega do serviço 7:00 vem correndo para chegar na segunda aula aí você chega cansado aí o professor fala: ah tem que fazer isso aqui e entregar hoje, amanhã já não dou nota entendeu? Uma coisa pra você pensar em cima da hora não é fácil pra ninguém”.

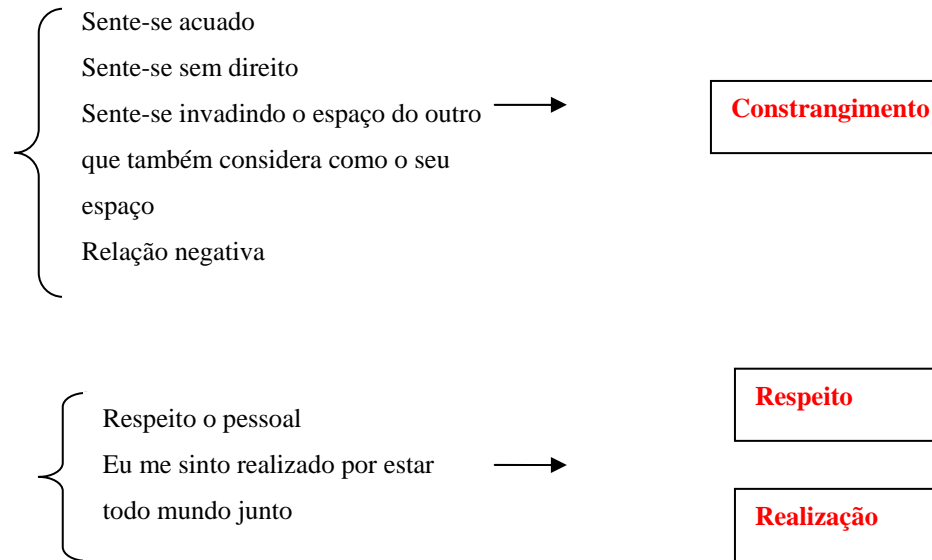
(Alberto)

9.2 Sentimentos em relação aos colegas

Neste item evidenciaram-se sentimentos de **constrangimentos**, sentimentos de **respeito** e **realização** em relação aos colegas.

O quadro a seguir apresenta os relatos dos alunos e os sentimentos descritos acima.

**Sentimentos em
relação aos
colegas**



Como já mencionado na introdução deste trabalho, a própria organização da EJA contempla jovens e adultos. Os jovens são atendidos nesta modalidade de ensino a partir dos quatorze anos, caracterizados assim como adolescentes.

A aluna Gigi, em seu relato, retrata os comportamentos de adolescentes que provocam **constrangimentos** nos mais velhos.

“Em relação ao sentimento de uma pessoa mais velha no meio de adolescentes se torna muito estranho”.

“(...) o adolescente eles acham que tudo eles podem e que eles são os donos de uma situação, então acaba deixando a gente meio acuado, se sentindo sem direito”.

“Eu me sinto invadindo um espaço que também é meu”.

(Gigi)

MAHONEY (2002) nos aponta que além das mudanças fisiológicas que está passando

(...) o adolescente procura descobrir sua “verdadeira identidade” e exibir no que é diferente dos que o rodeiam; busca o novo, real ou imaginário, satisfazendo seu desejo de aventura com o apoio de

seus pares; quer entender sua sexualidade, suas inquietações, suas aspirações (p.12).

Também estabelece uma relação de oposição ao adulto; ao mesmo tempo depende dele para orientações e escolhas. Esse movimento de oposição e de dependência afetiva em relação ao outro é importante para a construção de valores morais e de identidade do adolescente.

“Os mais velhos sempre incentivam pra algo bom”

(Alberto)

O trabalho de FERRARI (2002) também apresenta relatos pelos alunos de desconforto entre jovens e adultos. Segundo a autora, a convivência de jovens e adultos no mesmo espaço pedagógico, cria condições para enriquecer o indivíduo. No que concerne ao pedagógico ocorre um mal-estar no grupo: os mais velhos apresentam dificuldades de concentração face ao barulho que os mais jovens causam. Os mais jovens por sua vez realizam as atividades mais rapidamente, e durante o tempo que ficam aguardando atrapalham os colegas que ainda não terminaram as atividades.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, além dela se apresentar com grupos bem distintos, que demandam necessidades específicas em

relação às fases do desenvolvimento na qual se encontram, também nos deparamos com algumas especificidades do próprio jovem e do adulto, que freqüentam a EJA, como aponta OLIVEIRA (2001):

o adulto - para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que freqüenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos...) (p.15- 16).

E o jovem, também descrito por ela “não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida”(p.16). Ambos são excluídos da escola, porém o jovem se encontra mais envolvido com o mundo do trabalho, com a sociedade letrada, com os bens de consumo e como aponta a própria autora, com maiores chances de concluir o ensino fundamental.

Refletir sobre esses dois grupos ou perfis de alunos é fundamental para a organização do processo ensino-aprendizagem.

PERRENOUD (2001) aponta que, quanto maior for a diversidade do grupo, seja nas competências, necessidades ou aspirações, mais difícil se torna a organização de propostas que tenham significado para todos.

Podemos concluir essa discussão com as contribuições que Wallon nos apresenta. Ou seja, como adotarmos intervenções na sala de aula que atendam adolescentes, jovens e adultos?

Wallon nos sugere o envolvimento dos jovens perante tarefas sociais. Desenvolver projetos e conteúdos em sala de aula que tenham ressonância concreta com o seu meio imediato. Para isso o professor precisa atuar como um catalisador, utilizando:

este gosto pela aventura, este gosto para ultrapassar a vida cotidiana, este gosto para se unir aos outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, este gosto para ultrapassar o ambiente actual (...). (WALLON, 1979, p.217).

Essas evidências, tão presentes nos adolescentes, se encontram intimamente relacionadas ao que Wallon define *espírito de responsabilidade*. “A responsabilidade confere um direito de dominação, mas comporta igualmente um dever de sacrifício” (WALLON, 1979, p.218).

Por outro lado, alguns alunos sentem-se felizes na convivência, seja com alunos mais velhos ou mais jovens. A relação é marcada por trocas de experiências, aconselhamentos e aprendizagens, onde um afeta o outro. O outro nesse caso, representado pelo colega de classe, é um elemento importante para se expressar e se orientar.

“(...) acho interessante a convivência dos amigos da classe com as pessoas que a gente está sempre discutindo um monte de coisas. E as vezes a diferença da idade não faz muita diferença pelo menos para mim. Eu já tenho 26 anos. Tem muitas pessoas de 16,17 anos. Tem as pessoas de 30 a 40 anos, eu acho que não faz muita diferença eu respeito o pessoal (...)”

(Alberto)

WALLON (1979), ainda acrescenta que:

o adulto pode ter instantes em que se sente mais deliberadamente ele mesmo, e outros em que se julga sofrer um destino menos pessoal e mais sujeito às influências, vontades, fantasias de outrem ou às necessidades que fazem pesar sobre ele as situações em que está empenhado em relação aos outros homem. (p. 155).

“(...) pela incentivação acho que todo mundo tem dificuldade vira e mexe você até pensa em desistir(...) Se eu chego conversando com uma

pessoa mais velha ele chega e fala não, não desiste, vai fundo, tenta erguer a cabeça. Quer dizer se você fizer uma pergunta dessa pro mais novo ele vai falar ah deixa pra lá, entendeu? deixa pro próximo ano nunca te dá uma incentivação na hora, não, continua entendeu? As pessoas mais novas sempre querem levar você como sempre, pro fundo do poço. Entendeu? Isso é para o outro uma coisa muito importante um ajudar o outro”.

(Alberto)

Por sua vez, as nossas relações com outrem são reguladas com vistas a adaptação às exigências impostas pelo meio social que impõe condições, exigências e normas.

9.3 Sentimentos em relação às formas de ensinar

Neste item, constataram-se formas ou práticas de ensino distintas adotadas pelos professores, seus resultados (produto) e os sentimentos dos alunos advindos dessas práticas. Uma dessas práticas expressa a passividade do aluno frente ao conhecimento e, os conteúdos são apresentados na sua forma final, não oportunizando o aluno a comparar,

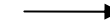
criar hipóteses, discutir, elaborar, fazer relações, causando assim, sentimentos de **desânimo, confusão e decepção** no aluno.

A segunda prática de ensino constatada expressa, ao contrário, uma maior interação do aluno com o objeto do conhecimento. O professor convida-o a interagir com as informações e conhecimentos trabalhados. Essas práticas causam o sentimento de **satisfação** no aluno.

O quadro a seguir apresenta relatos dos alunos que expressam sentimentos em relação às formas de ensinar, evidenciando-se sentimentos de **desânimo, confusão, decepção e satisfação** em relação às formas de ensinar.

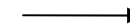
**Sentimentos em
relação às formas
de ensinar**

Com o professor X tivemos vários problemas
Tivemos um choque com a professora de Português
Na 7ª fui perdendo o pique perdendo aquele entusiasmo
Comecei a esfriar
Sem vontade de estudar
Não gostava mais da matéria como gostava antes
Sentimento que não vai dar conta



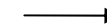
Desânimo

Se sente atordoada
Meio confuso



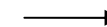
Confuso

Ela (*professora*) ficou uns seis meses com a gente o que ela ensinou foi
apagado totalmente da mente, não ficou nada.



Decepção

Eu me sentia muito bem até a 6ª série eu fui bem em todas as matérias...
Tive uma identificação com Ciências
Foi muito bom isso foi muito bom mesmo o professor exigir que o
aluno pense e pesquise
Me sentia super bem
Eu aprendi a pesquisar mais e nunca parar na primeira coisa que eu vejo
Gostar de uma coisa que pensava que nunca ia gostar (disciplina)



Satisfação

Muitos estudos têm contribuído em relação aos saberes dos professores, suas concepções de ensino-aprendizagem, concepções de educação. A Didática também nos oferece um vasto campo de informações em relação às dimensões do fazer pedagógico, as quais implicam objetivos de ensino, conteúdos, estratégias, avaliação do processo ensino-aprendizagem, relacionamento professor-aluno Libâneo (1991); Veiga (1988). Todas essas dimensões estão intimamente relacionadas e determinam a dinâmica do trabalho pedagógico. Por conseguinte, essas dimensões têm como suporte uma concepção sociopolítica e pedagógica do processo educativo. Elas não são neutras. As formas de ensinar ou metodologias adotadas pelo professor não se reduzem a meros passos ou etapas de uma aula, mas decorrem de uma concepção de educação, de sociedade, da realidade educacional e da natureza dos processos psicológicos do educando. A metodologia de ensino, por exemplo, deve proporcionar ao educando um modo significativo de assimilação crítica, um confronto entre o aluno e os conteúdos que estão sendo trabalhados.

WALLON, inspirado nos teóricos da Educação Nova, mais precisamente em Decroly e Makarenko, apresenta no Plano Langevin-Wallon alguns princípios em relação aos métodos:

Os métodos a empregar são os métodos activos, ou seja, aqueles que se esforçam por ocorrer para cada conhecimento ou disciplina às iniciativas das próprias crianças. Alternarão o trabalho individual com o trabalho de grupo, sendo um e outro susceptível de pôr em acção as diferentes aptidões da criança (...) MERANI (1977, p.206).

Para efeito de análise, não cabe aqui adotar prescrições metodológicas, mas sim evidenciar as metodologias relatadas pelos alunos, os resultados de suas aprendizagens e os sentimentos em torno dessas metodologias.

Podemos apreender, do conjunto de relatos, metodologias que expressam a inadequação do conteúdo e as formas de ensinar. As formas de ensinar não buscam as relações internas entre o objeto do conhecimento e o caminho para que o aluno se aproprie desse conhecimento.

“(...) trabalha com textos curtos e a gente não descobre muito (...). Deixa a gente meio preguiçoso (...)”, “(...) ninguém (os alunos) vai pesquisar para saber se realmente aquilo (conteúdo) está certo ou errado”.

(Gigi)

Como nos aponta LIBÂNEO, o método de ensino “implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos (...)” (p. 151).

Os resultados advindos dessas formas de ensinar se tornam comprometedores quando não nulos e acarretam no aluno o sentimento de decepção.

“(...) ela ficou uns seis meses com a gente o que ela ensinou foi apagado totalmente da mente, não ficou nada”.

(Gigi)

Retomando nesta análise a concepção e a prática *bancária* de educação, percebemos que os educandos não são convidados a conhecer, e como diz Freire:

“não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (p. 72).

Somam-se aos resultados da aprendizagem sentimentos de frustração.

“Não gostava mais da matéria como gostava antes”.

(Alberto)

Na verdade os professores no processo ensino-aprendizagem, não estão atuando em nenhuma das dimensões do desenvolvimento - cognitiva, motora e afetiva.

Os relatos abaixo, ao contrário, evidenciam uma maior atuação entre o sujeito e o conhecimento, o que traz satisfação para aluna:

“(...) ela exige muito do aluno não só exige ela exige que o aluno pense e pesquise. Então isso foi muito bom isso foi muito bom mesmo”.

“(...) ela ensina de uma maneira rigorosa ela exige do aluno o pensar e o descobrir”.

(Gigi)

Podemos analisar essa questão ao que Wallon identifica como - *métodos activos*. Os métodos ativos pressupõem um maior esforço do educando na relação com o conhecimento até chegar a um nível mais crítico da sua realidade.

“(...) eu aprendi a pesquisar mais e nunca parar na primeira coisa que eu vejo”.

(Gigi)

Implica também o fazer no sentido de comparar, criar hipóteses, estabelecer relações, pesquisar, enfim procurar ele próprio às respostas.

LIBÂNEO (1991) nos alerta que os métodos ativos somente são válidos quando estimulam a atividade mental dos educandos. Mesmo quando se trata, por exemplo, de exposição oral pelo professor, estes devem criar situações didáticas que ativem as potencialidades cognoscitivas dos alunos, de modo que dominem métodos de pensamento e saibam usar os conceitos aprendidos em novas situações. Por exemplo, explicar como resolveu um determinado problema, fundamentar suas opiniões, tirar conclusões sobre uma observação ou experimento etc.

SOARES (2002) acrescenta ainda que as metodologias apropriadas a EJA sejam aquelas que estabelecem nexos entre os interesses e as necessidades dos sujeitos e a realidade em que estão inseridos. Indica ainda metodologias e conteúdos que possibilitem trabalhar o simbólico e o metafórico, como a arte e a poesia, possibilitando as várias formas de expressão, o que contribui para o resgate da identidade do jovem e do adulto elevando sua auto-estima.

“Olha, meu melhor dia na aula foi num dia que a professora de ciências mandou fazer uma caveira na aula dela. Precisava ver, fiquei tão empolgado que até dependurei na mochila a caveira. Não sei como as aulas passaram tão rápido que quase não termino a caveira, mais fiquei feliz. Nada mais, nada menos, foram três aulas”.

(Alberto)

Desta forma, as atividades planejadas e desenvolvidas pelo professor se apresentam também com um efeito afetivo na relação pedagógica. O prazer ou aversão como nos aponta LEITE & TASSONI (2002), depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito com o objeto do conhecimento.

Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos (p.124).

Neste sentido, é importante a sensibilidade do educador em relação às práticas de ensino, reconhecendo que a afetividade também se aflora na relação sujeito-objeto através das condições oferecidas pelo educador.

9.4 Sentimentos em relação à grade curricular da suplência

Este item tem como objetivo discutir os sentimentos em relação a grade curricular da suplência. O quadro a seguir apresenta relatos dos alunos que expressam sentimentos de **insatisfação** em relação a essa categoria.

Sentimentos em relação à grade curricular

- Melhorar: Número de aulas, duração das aulas, distribuição das aulas
- Tem poucas aulas de Inglês e informática
- Ter duas aulas de cada disciplina
- Ter mais aulas de Português e Matemática
- Necessidades de aprender o que o mercado de trabalho vem exigindo. Exemplo: Informática
- Ter todas as aulas
- Maior rigor no cumprimento da agenda/aulas
- Falta de professores
- Mais seriedade
- Maior participação dos alunos
- Ouvir mais o aluno

→ **Insatisfação**

Na categoria, sentimentos em relação à grade curricular, ficou evidenciado no conjunto dos relatos dos alunos o sentimento de insatisfação pelo não cumprimento do que foi proposto. Percebe-se que a missão escolar, ou seja, o ensino através das aulas vem sendo uma das fraquezas dessa escola. A falta de professores seria o principal motivo, desencadeando muitos improvisos, a desmotivação do aluno em ir para a escola e o sentimento de estar sendo enganado. As oportunidades de aprendizagens não estão sendo garantidas. Não adianta garantir o acesso a educação de jovens e adultos se não oferecemos condições e meios para que o aluno permaneça. Qualquer segmento de ensino e mais particularmente a EJA deve cumprir, por excelência sua missão, pois ao contrário corre-se o risco de acentuar ainda mais a evasão do aluno. O aluno da EJA, como já mencionado apresenta algumas especificidades, como, por exemplo, ser um aluno trabalhador e desenvolver atividades muitas vezes físicas ou “braçais”, o que lhe acarreta maior cansaço. Também temos mães que deixam seus filhos com vizinhos ou parentes para poder ir à escola. Para esse aluno, chegar na escola e não ter o professor, ou ficar exposto à atividades improvisadas, realmente é motivo de insatisfação.

“Eu vinha com aquela vontade, naquele pique, você trabalhava o dia inteiro chegava no colégio tinha duas aulas, aí você começava a esfriar, entendeu?”

(Alberto)

Soma-se ao não cumprimento do que foi proposto a insatisfação em relação às disciplinas que compõem o currículo. Antes de discutirmos essa questão, gostaria de apresentar o conceito de currículo elaborado por TORRES (2001), baseado no estado da arte dessa questão para subsidiar as Estratégias de ação para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Neba.

Para a autora uma definição ampla de currículo

incluiria conteúdos e objetivos, assim como métodos e critérios de avaliação, não se limitando à instrução, abrangendo as relações e aprendizagens sociais (currículo não-escrito). Nesse contexto, os conteúdos curriculares seriam o conjunto de discursos (verbais e não verbais) que entram em jogo no processo ensino-aprendizagem, incluindo: as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros; os conteúdos dos planos e programas de estudo, assim como os dos materiais curriculares e dos

trabalhos de aula; os procedimentos utilizados para ensinar e aprender; a organização do espaço ocupado; o clima gerado; e o conhecimento construído resultante da interação entre todos esses elementos (p. 14-15).

Esse conceito bastante amplo de currículo nos ajudará na discussão dos dados a seguir, visto que, ele engloba uma gama de ações tanto dos professores como dos alunos, não se restringindo somente aos conteúdos escolares.

Em relação às disciplinas da grade curricular, os relatos dos alunos evidenciam expectativas em torno de um enfoque educativo orientado ao acesso aos conhecimentos acumulados pelas gerações. A aluna Magda ao dizer que *“eu quero lousa, eu quero giz....”*, na verdade fica explícita uma necessidade acadêmica. Em contrapartida, a aluna por sua vez não privilegia a cultura geral, menosprezando certas áreas do conhecimento como Arte e o Inglês. Vários alunos atribuem um grande peso às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que sem dúvida, instrumentalizam o aluno para o desenvolvimento de outras disciplinas, o entendimento da sua realidade e consequentemente o exercício da cidadania, mas que não devem ser privilegiadas em detrimento de outras.

A Língua Portuguesa pode ser trabalhada nas várias áreas do conhecimento, pois compreende um conjunto de competências, como saber ler, ouvir, escrever, expressar-se e não somente leitura e escrita. Ela pode permear todo currículo e não apenas ser objeto de uma matéria, de um determinado professor e num determinado horário.

O curso supletivo é concebido pelo grupo como a possibilidade de adquirir uma grande quantidade de conhecimentos de forma rápida, enxuta, o que estimula aprender e querer as matérias clássicas como Língua Portuguesa e Matemática.

Uma terceira demanda apresentada pelos alunos é a valorização de práticas na escola que atendam as exigências do mercado de trabalho, por exemplo, a Informática.

Sem dúvida, um currículo que se articule às demandas impostas pelo mercado é um currículo que se projeta para o futuro, preparando as pessoas para as transformações esperadas.

TORRES (2001) aponta que um dos desafios da política escolar e pedagógica será desenvolver o *autodidatismo*, na perspectiva da responsabilidade dos sujeitos com sua educação permanente.

9.5 Aspectos que indicam que valeu a pena frequentar a suplência

Este item vai discutir os elementos evidenciados em relação ao que mais o aluno valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la, conforme demonstrado no quadro a seguir:

**Aspectos que indicam
que valeu a pena
freqüentar a suplência**

A aprendizagem foi além do ler e
escrever

Fazer parte de um grupo

Relacionamento entre os colegas

Relação professor-aluno

Duração do curso

Importante para as pessoas mais
velhas

Superação de medos

Aumento da auto-estima

Pertencer a um grupo

Para Wallon a escola pode constituir-se de grupos de tendências variadas em oposição ou harmonia com os objetivos escolares.

A organização de um grupo está intimamente relacionada aos seus objetivos, definição de tarefas e, se necessário, a estrutura de sua hierarquia. Sua constituição também considera a idade dos sujeitos, identificação física, intelectual e social.

O aluno da educação de jovens e adultos ao valorizar o relacionamento entre os colegas e sentir que faz parte de um grupo, ultrapassou condutas individuais e passou a fazer parte ou pertencer a um conjunto. Para Wallon, o sentido do grupo tem em comum os ritos, crenças e tradições que permitem o domínio do mundo exterior pelos sujeitos apoiados uns aos outros.

Aumento da auto-estima

Os depoimentos dos alunos corroboram a pesquisa de FERRARI (2001). A aluna apresentava sentimentos de inferioridade em relação aos colegas do seu grupo social primário:

“eu tinha vergonha quando alguém falava assim que série você parou? Foi na 4ª série. (Magda)

De acordo com Ferrari o fato de o aluno ingressar na escola e estar na escola já lhe proporciona uma elevação da auto-estima. Outras situações indutoras também colaboram para o aumento da auto-estima, sendo uma delas a convivência com o grupo de colegas e professores. As interfaces e vivências positivas que se estabelece no vínculo professor – aluno contribui na superação de obstáculos:

“(...) entrei com medo e não estou com medo de chegar no primeiro ano”.

(Magda)

Conforme ALMEIDA (2000) o fundamento do trabalho do professor é o respeito pelos seus alunos. As atitudes de respeito para a autora podem ser operacionalizadas na disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno, aceitando-o no ponto em que está.

“(...) eu posso chegar e falar, professora estou com dificuldade, ela tem paciência de sentar e explicar como faço”.

(Magda)

Respeitar o aluno, também é para a autora, não impor limites ao seu desenvolvimento; oferecer meios para que ele possa desenvolver-se e pensar e que a educação é um processo que deve conduzir o aluno cada vez mais a autonomia, sua independência em relação ao professor.

ALMEIDA (2000) aponta ser papel da escola, o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento de sua auto-estima.

10. Considerações finais

Ao iniciar este trabalho, confesso que tive como maior preocupação a dinâmica que se estabeleceria entre ser professora da educação de jovens e adultos e ser pesquisadora ao mesmo tempo dessa modalidade de ensino. Apesar de essa pesquisa estudar os sentimentos dos alunos da 8ª série, me senti pesquisando a própria prática, pois a problemática envolvia toda a suplência da qual faço parte de um pedaço. Assim, foi necessário exercitar sempre o distanciamento do concreto e do contexto no sentido de não apresentar “vieses” no processo da pesquisa e respectivamente no seu produto.

A Educação de Jovens e Adultos e o seu cotidiano sempre suscitaram em mim indagações diversas e a possibilidade em desenvolver essa pesquisa muito instrumentalizou a minha prática pedagógica. No dia-a-dia da sala de aula e da própria escola, muitas vezes não conseguimos nos distanciar dos problemas que estão a nossa volta e acabamos agindo mecanicamente. FAZENDA (1992) expressa com muita propriedade os meus sentimentos em torno deste trabalho:

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais

retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula. Com isso não queremos dizer que seja menos nobre o exercício de sala de aula, mas, sim, que o exercício de sala de aula, perpassado da habilidade adquirida no pesquisar, transforma e redimensiona a sala de aula, contagiando todos os que a freqüentam (p.81).

Não tenho a pretensão de apresentar um caráter conclusivo a essa pesquisa, mas indicar aos professores algumas direções para que o curso supletivo possa ser mais apropriado a jovens e adultos que dele se servem.

De acordo com os dados que obtivemos pode-se constatar que os sentimentos em relação aos professores são marcados pelo medo e até o pânico no início da relação. O aluno traz para a suplência a imagem do professor das séries iniciais; quando criança. À medida que o aluno vai vivenciando o processo ensino-aprendizagem e interagindo com os professores há uma superação desse sentimento.

Um dos pontos críticos da pesquisa é o sentimento em relação aos colegas. Há oscilações nos sentimentos relatados pelos alunos entre constrangimento, respeito e realização, tanto pelos alunos jovens como pelos alunos adultos.

Para FERRARI (2001) “a convivência com colegas da mesma idade tem um valor afetivo significativo para os jovens” (p. 72), sendo que a convivência do adulto em relação ao jovem não é muito tranqüila. Os alunos inclusive sugerem a divisão da classe.

A autora aponta ainda que “*parece que os adultos se definem em oposição aos jovens*”(p.79).

Considero este item indicativo de outros projetos no sentido de esclarecer melhor o sentimento dos alunos tanto mais jovens como os mais velhos em relação à convivência no mesmo espaço pedagógico e quais os impactos no processo ensino-aprendizagem.

Considero produtivo também ouvir os outros atores envolvidos com essa modalidade de ensino, como professores e equipe técnica da escola.

Alguns resultados são congruentes com os encontrados em outros estudos: FERRARI (2001) e GIGLIO (1998, 2004) e corroboram para afirmar que a suplência possibilita o aumento da auto-estima dos alunos.

Os alunos esperam vir para a escola e contar com aquelas aulas que foram programadas. Os improvisos gerados pela falta de professores causam um sentimento de insatisfação e conseqüentemente a desmotivação do aluno.

Em relação às formas de ensinar também se constatou o sentimento de insatisfação. Por outro lado há também exemplos de metodologias que

envolvem o aluno com o objeto do conhecimento, favorecendo sentimentos de satisfação.

Quanto à grade curricular da suplência os alunos avaliam a necessidade de aumentar a carga horária das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e desenvolver um currículo que atenda às exigências ou demandas sociais e do mercado de trabalho, por exemplo, ter mais aulas de Informática.

Nessa perspectiva, é imprescindível um processo de reorientação curricular para a Educação de Jovens e Adultos, discutindo-se conteúdos, formas de ensinar, carga horária e inclusive a participação dos alunos. Acredito que a participação dos alunos, pela minha experiência, possa garantir condições de permanência dos educandos em nossas unidades educacionais.

Concluindo as considerações finais deste estudo e retomando o princípio de *justiça* contido no Plano Langevin-Wallon, o supletivo, embora ele venha garantir àqueles que não tiveram acesso à educação ou sua continuidade na idade própria, também é a expressão da falta de justiça do nosso sistema educacional que não vem assegurando, para determinadas classes sociais a educação básica. Para tanto, a educação obrigatória de acordo com Wallon, “não pode deixar de lado nenhuma criança nem por-lhe barreiras contra o seu avanço” (MERANI, 1977

p.163). Acrescenta ainda que, é sua obrigação, pela própria missão, ajudar o indivíduo com todos os recursos possíveis a terminar a escolaridade. Para isso considera necessário para os menos dotados ou inadaptados, momentos de individualização, recuperação, readaptação, satisfazendo assim, necessidades de um tratamento especial, momentâneo ou duradouro.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. A. (2004) *Ser professor: um diálogo com Henri Wallon*.

In: MAHONEY A. A. e ALMEIDA, L. A. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.

CAMPOS, Silmara (1998) *O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: Gestão Erundina/Paulo Freire no Município de São Paulo 1989/1992*. São Paulo: PUCCAMP, Dissertação de Mestrado. 239 p.

CANÁRIO, R. (1948) *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

DANTAS, Pedro da S. (1983) *Para conhecer Wallon – uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense.

FAZENDA, Ivani C. (Org.) (1992) *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

FERNANDES, Ademilson A. T. (2004) *Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado.

FERRARI, Shirlei C. (2001) *Dar voz ao aluno do supletivo – mudanças pessoais e suas razões*. São Paulo: PUCSP, tese de doutorado.

FREIRE, P. (1980) *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes.

FREIRE, Paulo. (1997) *Educação “bancária” e educação libertadora*. In: PATTO, Maria Helena de S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

GIGLIO, Angela M. Z. (1998) *O medo na escola. Percepção de alunos jovens e adultos de ensino Supletivo*. São Paulo: PUCSP, dissertação de mestrado.

GIGLIO, Angela M. Z. (2004) *Os alunos do Ensino Supletivo hoje: em cena, os sentimentos vividos em sala de aula*. São Paulo: PUCSP, tese de doutorado.

HADDAD,S. (1987). *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP: REDUC. 136 p.

HADDAD,S.; SIQUEIRA M. C. D. P. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação* nº 14.Mai/Jun/Jul/Ago.pp. 108-30. Editora Autores Associados.

KLEIMAN, Ângela (2000) e outros. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed.

LEITE, Sergio A. da S. e TASSONI, Elvira C. M. (2002) *A afetividade em sala de aula:as condições de ensino e a mediação do professor*. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana Maria F. De A. (Orgs.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*.São Paulo: Casa do Psicólogo.

LIBÂNEO, José C. (1991) *Didática*. São Paulo Cortêz

LUDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em e educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MAHONEY, Abigail A. (2000) *Introdução*. In: MAHONEY A. A. e ALMEIDA, L. A. (Orgs.) *Henri Wallon - Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola.

MAHONEY, Abigail A. (2002) *Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais*. In PLACCO, Vera Maria N. de S. (org.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC.

MAHONEY, Abigail A. (2004) *A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem*. In: MAHONEY A. A. e ALMEIDA, L. A. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.

MERANI, Alberto L. (1977) *Psicologia e Pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Tradução de L. de Almeida Campos. Editorial Notícias: Lisboa.

OLIVEIRA, M. K. (2001) *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO V. M. (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas SP: Mercado de Letras.

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

ROMANELLI, O. de O. (1978). *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis. Vozes

ROMÃO, José E. (2001) *Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas*. In: GADOTTI M. e ROMÃO J. E. (Orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

_____ *Compromissos do educador de jovens e adultos*. In: GADOTTI M. e ROMÃO J. E. (Orgs.) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

SELLTIZ, W. e C. (1987) *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. V.

2- Medidas na pesquisa social. São Paulo. EPU.

SIGNORI, I. (2000) in kleiman, A. e outros. *O ensino a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre. Art Méd.

TORRES, Maria R. (2001) *Que (e como) é necessário aprender?*
Campinas: SP: Papyrus. 3ª edição.

VEIGA, Ilma P. de A. (Org). (1988) *Repensando a Didática*. Campinas, Papyrus.

WALLON, Henri (1995) *A origem do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria.

_____ (1995) *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa. Ed. 70.

_____ (1979) *Psicologia e educação da criança*. Lisboa. Ed. Estampa.

_____ (1969) *Plano Langevim Wallon in Merani*. Psicologia y Pedagogia.

12. ANEXO I – Quadro Síntese das Entrevistas

ANEXO I - Quadro Síntese dos Relatos das Entrevistas

DEPOIMENTO -GIGI

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicação das questões abordadas	Sentimentos em Relação aos professores	Situações Indutoras
<p>No início é meio assustador, pela idade que a gente tem, no meu caso, já tenho mais de trinta anos, então ficou meio assustador porque a gente tem imagem do professor de quando a gente é criança né, aquela figura autoritária, tipo pai e a gente não sabe como trabalhar depois de adulto com essa figura, mas aí com o passar do tempo a gente até consegue ver que não é tão assustador assim que são pessoas normais que dá pra gente conversar que dá pra gente expor uma dificuldade, pedir para voltar a aula, ou voltar a explicação. Assim que eu vejo o professor hoje. No início realmente é muito assustador.</p> <p>* É um pânico, um receio porque você ainda criança tem aquela distância, do respeito que você tem que ter pelo professor e a figura do pai, porque de repente você com sete, oito anos, o professor fala você trava né? Você não pode retrucar, mesmo que não gostou não pode retrucar passar pro pai aí tem o castigo e um monte de advertências né e com a idade adulta já é diferente.</p> <p>* Já, não, a gente trabalha depois, trabalha isso depois né, porque daí logo que você entra você ainda tem aquele pânico, aquela imagem ainda de criança. Mas depois não, depois você consegue, não eu posso falar com ele olha não entendi, explica outra vez né e você pode falar a sua dificuldade e quando você é criança não.</p>	Imagem Inicial de professor quando criança	<p>⇒ Meio assustador</p> <p>⇒ Muito assustador</p>	<p>⇒ Idade que tem- ter mais de trinta anos</p> <p>⇒ Imagem do professor de quando era criança</p> <p>⇒ Distância e respeito que tem que ter pelo professor</p> <p>⇒ Figura autoritária, comparada ao pai</p> <p>⇒ Início da escolarização</p>
		<p>⇒ Pânico receio</p> <p>⇒ Logo que entra na suplência ainda tem aquele pânico</p>	<p>⇒ Distância e respeito que tem que ter pelo professor</p> <p>⇒ Ainda tem a imagem do professor de quando criança</p>
		<p>⇒ O professor fala você “trava” (<i>emoção</i>)</p> <p>⇒ Meio assustador</p>	<p>⇒ Não pode retrucar, mesmo que não gostou não pode retrucar pois vai passar para o pai aí tem o castigo e um monte de advertências</p> <p>⇒ Com sete, oito anos</p>
	Nova Imagem do Professor quando adulto	⇒ Não é tão assustador	⇒ Com o passar do tempo estabeleceu uma relação diferente com o professor; sentiu que podia se expressar

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos em Relação aos colegas	Situações Indutoras
<p>Em relação ao sentimento de uma pessoa mais velha no meio de adolescentes se torna muito estranho. Porque a gente sendo mais velho a gente exige um certo respeito e um certo limite. E o adolescente na maioria das vezes não tem, eles acham que tudo eles podem e que eles são donos de uma situação então acaba deixando a gente meio acuado se sentindo se direito. Porque fazem bagunça. Então se você for chamar a atenção eles acham que estão naquela idade de poder estudar e não a gente, então eles invertem os valores eles acham que só os direitos são deles. E isso acaba atrapalhando. Porque? porque eles tem 16,17,18,20 anos e a gente já está com 30,40 anos então a gente perdoa esses 20 voltando a estudar, mais a gente quer o nosso espaço. A gente quer ser respeitado. E é onde essas pessoas não percebem que atrapalha o nosso espaço porque eles acham que o espaço é só deles. Então pra gente com essa idade fica muito difícil porque na maioria das vezes a gente fala puxa eu estou me esforçando tanto para aprender ou pra voltar no tempo que já não sei se é realmente o meu tempo de aprender. Então fica muito confuso. Você passa dos limites, que não imposto pro jovem que os jovens esquecem que eles também vão ser os velhos.</p> <p>* Eu me sinto invadindo um espaço que também é meu.</p> <p>* É... não, eu invadindo.</p> <p>* O espaço do outro.</p> <p>* Exato. Porque os mais jovens eles não vem uma senhora como uma senhora eles tratam como uma velha.</p> <p>*</p>	<p>Relação entre os alunos- Aluno mais velho e aluno adolescente na mesma classe</p>	<p>⇒ Sentimento estranho em relação aos mais jovens ⇒ Se sente meio acuado, sem direito ⇒ Me sinto invadindo um espaço que também é meu ⇒ Meio confuso ⇒ Sentem que não deveria estar estudando</p>	<p>⇒ Pessoa mais velha no meio de adolescentes ⇒ Mais velho exige um certo respeito e um certo limite que o adolescente não dá ⇒ Adolescente se considera o dono da situação, tudo pode, não tem limite ⇒ Fazem bagunça ⇒ Valores invertidos dos adolescentes ⇒ O jovem não vê uma senhora como uma senhora. Eles tratam como uma velha</p>

<p>É como os jovens fazem a gente se sentir. Entendeu? No espaço certo eu estou a partir do momento que eu quero estudar, mas o jovem acaba na sala de aula fazendo você se sentir como se não fosse nosso espaço então fica meio confuso. Essa relação de um mais velho com um mais novo, porque sempre olham uma pessoa acima dos 35 como velho. Não importa que ele tenha 12 ou 20 ah é o velho. Não teria que estar estudando. E fazem a gente se sentir como se não tivesse que estar estudando.</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Deveria. Deveria separar porque o jovem não está preparado pra esse tipo de relação o jovem não está preparado.</p> <p>*</p> <p>Os mais velhos estão. Porque o mais velho já tem aquela consciência de que deve estudar. O jovem não. Ele acha que está estudando por obrigação. Então eu acho negativo. Eu acho que deveria ter a separação das idades das faixas de idade que é pra poder a pessoa de mais idade ter condições melhores de aprendizagem. Eu fui em debates no Anhembi eu participei dos dois debates que teve para a escola eu fui e está sendo assim numa maneira geral inclusive teve os debates na quadra do Rosas de Ouro. E é onde eu achei que o problema era só do Macedo (<i>escola</i>) e não era...</p>	<p>Relação entre os alunos- Aluno mais velho e aluno adolescente na mesma classe</p>	<p>⇒ Relação negativa</p>	<p>⇒ O jovem não está preparado para este tipo de relação ⇒ O mais velho já apresenta a consciência de que deve estudar ⇒ O jovem acha que está estudando por obrigação</p>
--	--	---------------------------	---

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos em Relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
<p>Nós tivemos diferenças e sentimos muito isso e com três professores: professor de História, professor de Português e professor de Geografia. Na quinta série a gente tinha uma professora que era a Sandra que dava Geografia e o professor Manoel que ensinava História. Ele ensinava História de uma maneira que ele dava a escrita numa aula e a explicação na outra. Então a gente gravava a explicação muito melhor do que a escrita. Porque a maneira que ele ensinava representava a História. Então era uma coisa assim que até hoje ele saiu do colégio só que a gente tem a imagem de tudo o que ele falou gravado. Porque além da escrita ele representava.</p> <p>A Sandra que era de Geografia ela dava a matéria só que ela explicava e a explicação dela a gente não conseguia assimilar. A geografia, o espaço que foi o que ela tentou dar, então ela ficou uns seis meses com a gente o que ela ensinou foi apagado totalmente da mente, não ficou nada. Já com a Elza com a professora Elza ela ensina de uma maneira rigorosa ela exige do aluno o pensar e o descobrir. Então a gente acabou descobrindo como a gente vê um mapa, como que a gente fica sabendo da geopolítica e entender melhor o porquê das diferenças sociais de hoje o porquê da falta de dinheiro de alguns o porquê das guerras então... só que assim, ela exige muito do aluno não só exige ela exige que o aluno pense e pesquise. Então isso foi muito bom isso foi muito bom mesmo.</p> <p>Vou sempre questionar a pergunta sempre questionar o que é que como política soa meio paranóia com jornalismo né? Então eu gosto muito de ver o jornalismo, mas eu estou sempre procurando saber o que há realmente por de trás da palavra o que vem.</p> <p>*</p> <p>Olha, eu aprendi a pesquisar mais e nunca parar na primeira coisa que eu vejo. Nunca me contentar com aquilo, então eu leio uma notícia então ta bom não entendi muito bem, mas então ta bom. Não. Agora eu depois e aprendi com a Elza isso. Agora com o professor Carlos que era de História, tivemos sérios problemas porque ele trabalha em cima de textos então ele dá o texto em cima do texto a gente não descobre muito porque o texto é curto, é um resumo do resumo.</p> <p>Então deixa a gente meio preguiçoso e grava muito pouco trabalhar em cima de texto né? A gente faz as questões e acabou. Ninguém vai pesquisar, ninguém</p>	<p>Várias metodologias para ensinar</p>	<p>⇒ Sentimos diferenças nas formas de ensinar ⇒ Frustração</p> <p>⇒ Foi muito bom isso foi muito bom mesmo.</p> <p>⇒ Com o professor Carlos tivemos vários problemas</p> <p>⇒ Tivemos um choque com a professora de Português</p>	<p>⇒ A Sandra que era de Geografia ela dava a matéria só que ela explicava e a explicação dela a gente não conseguia assimilar. A geografia, o espaço que foi o que ela tentou dar,... então ela ficou uns seis meses com a gente o que ela ensinou foi apagado totalmente da mente, não ficou nada.</p> <p>⇒ Com a professora Elza ela ensina de uma maneira rigorosa ela exige do aluno o pensar e o descobrir. ela exige muito do aluno não só exige ela exige que o aluno pense e pesquise. Então isso foi muito bom isso foi muito bom mesmo.</p> <p>eu aprendi a pesquisar mais e nunca parar na primeira coisa que eu vejo ⇒ Trabalha com textos curtos e a gente não descobre muito ⇒ Deixa a gente meio preguiçoso ⇒ Ninguém vai pesquisar</p>

<p>vai saber se realmente aquilo ta certo ou não está. Tivemos problema também com uma professora de português porque a professora de Português da gente era a professora Salet. Ela ensinava, ela fazia a gente também ir além das palavras difíceis o porquê das palavras e ela voltava atrás das palavras quando a gente não entendia. Ela explicava uma, duas, três vezes e fazia também a gente raciocinar. A professora Maria ela trabalha com um outro sistema, então houve certo choque na 7ª série justamente por causa disso porque ela passa o exercício, não dá tempo de o aluno entender o exercício ela já dá a resposta. Então o aluno também acaba sendo preguiçoso. Ele não se esforça para entender aquilo. Então tivemos muita dificuldade com a professora Maria né? Por causa disso.</p> <p>Agora Ciências ela é ótima tive assim uma identificação com a Ciência e depois com a Química e ninguém entendia muito bem o porquê da química e a professora Sonia foi assim maravilhosa e em especial a Márcia com matemática foi assim pouco tempo pra maneira que ela ensina se aprende mais é pouco tempo teria que ter muito mais tempo com ela pra... Principalmente a matéria de 8ª série que é mais complexa exige muito mais e tal mais realmente a nível de aprender as matérias a diferença que foi realmente para mim foi na Historia, Português e Geografia que fez a diferença grande da maneira dos professores ensinarem. No resto, sem mais.</p>		<p>⇒ Tive uma identificação com Ciências; ela é ótima.</p>	<p>para saber se realmente aquilo está certo ou errado.</p> <p>⇒ Passava o exercício e logo dava a resposta ⇒ O aluno não se esforça para entender aquilo (<i>a matéria</i>)</p> <p>⇒ A maneira como ela ensina se aprende mais ⇒ Fazia raciocinar ⇒ Explicava várias vezes</p> <p>⇒ Professora foi maravilhosa</p>
--	--	--	--

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicação das questões abordadas	Sentimentos em relação à organização geral da suplência	Situações Indutoras
<p>Eu acho que em matéria de organização e estrutura teria que ser melhor decidida. Porque se tem dez matérias e muitas vezes têm informática e sala de leitura. E muitas vezes a gente passa assim um mês sem informática ou no caso a gente ficou um a dois anos e meio podemos contar nos dedos às vezes que fomos pra sala de informática. Então isso pro mundo de hoje é muito importante a informática é demais é quase essencial então se tem a matéria, teria que ser como Português, teria que ser como Matemática, ser prioridade. E isso não está sendo.</p> <p>* Não. Porque o processo mesmo de aula que é aprender Windows, mexer no computador, fazer um tema no computador não teve. Teve sim um trabalho da</p>	<p>Melhorar a <i>grade curricular</i></p> <p>Organização da Suplência</p>		<p>⇒ Muitas vezes ficamos sem aulas de informática e de leitura</p>

<p>professora de português em cima do aniversário de São Paulo que aí sim digitamos tal, mas muita gente não conhecia o computador. Foi uma coisa assim que a professora teve que explicar olha aqui é o teclado, aqui é o mouse muita gente não conhecia o computador sendo que faz parte da estrutura do colégio aprender. E hoje nos dias de hoje mais ainda né? Então teve coisas que poderiam ter sido bem elaboradas e ter havido uma outra forma de colocar como prioridade à informática. E como a professora de artes o que era ensinado em artes em alguns anos atrás era essencial hoje já não é tanto, principalmente nos dias de hoje que a pessoa está entrando no mercado de trabalho então ela tem que ter noção de informática, mas não o que é um Pablo Picasso ou qualquer outra estrutura de arte porque ela tem trinta anos uns trinta e cinco anos. Ela precisa do que? Do básico. Do básico que o mercado está pedindo hoje. Não ta pedindo arte, mas ta pedindo informática, uma estrutura melhor pra ele poder dominar o setor, porque é tudo informatizado nos dias de hoje. Então por isso que eu acho que deveria ter muito mais aula de computador do que de artes ou... seria uma base a computação como se fosse o português ou matemática. É isso que eu acho.</p> <p>*</p> <p>Ah é sobre Inglês. Não, sobre artes e computação né? Assim eu acho que a computação deveria trabalhar em parceria com a arte porque você ter duas aulas de arte por semana não compensa porque ou você aprende uma coisa ou aprende outra. Assim as pessoas estão precisando do que? De informática é como o inglês pra mim não vale nada porque eu não gosto de inglês e se quero estudar Inglês eu tenho que estudar numa escola a parte porque são duas aulas por semana que não vale, não adianta em nada. Nada contra o professor um ótimo professor, mas o inglês pra nós da suplência um tempo curtíssimo estamos assim contando... a gente fala seis meses, mas até começar mesmo são cinco meses</p> <p>*</p> <p>Mas eu acho que não tem necessidade de ter professor de inglês. Teve troca de professor de inglês no colégio então isso prejudicou porque teve semestre que não tivemos Inglês. Arte também ficamos sem professora de arte e esse tempo foi perdido.</p> <p>*</p> <p>Ficamos prejudicados. Houve sim um espaço um tempo de ociosidade. Ficamos prejudicados. Porque a gente espera aprender e sabendo que estamos aqui e não temos um profissional porque a diretoria ou esses ou aqueles motivos não colocaram o profissional então o sentimento é de engano. A gente</p>	<p>Necessidades de aprender o que o mercado de trabalho vem exigindo. Exemplo: Informática</p> <p>Trabalho interdisciplinar</p> <p>Falta de Professores</p> <p>Troca de Professores</p>	<p>⇒ Sentimento de estar sendo enganado</p> <p>⇒ Sentimos que ficamos prejudicados</p>	<p>⇒ São duas aulas de Inglês por semana que não vale</p> <p>⇒ Ficam ociosos por não terem algumas aulas</p>
---	---	--	--

fica meio enganado porque você chega com uma lista de deveres e obrigações então olha o seu dever é estudar e nós vamos te oferecer um profissional pra te educar e aí cadê o profissional? Aí não temos. Aí a gente acaba se sentindo meio enganado meio prejudicado.			
--	--	--	--

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitação das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não freqüentá-la	Situações Indutoras
O que eu mais valorizei na suplência foi o aprender. Eu achei que eu ia entrar e aprender só a ler e escrever. Mas não. Você aprendeu a conviver, que é muito importante a respeitar, você aprendeu até mesmo nas dificuldades a trabalhar com isso. Teve muitos momentos que deu vontade de desistir, mas aí a gente parou, analisou, pensou e falou: mas se eu desistir eu estou sendo fraca. Então eu aprendi até mesmo ser forte e trabalhar bem a dificuldade das coisas. Então valeu. Valeu muito a pena tanto que valeu a pena que eu vou continuar estudando vou fazer o primeiro, o segundo, o terceiro e quem sabe uma faculdade porque sempre vale a pena aprender.	Valorizei na suplência o aprender. Eu achei que eu ia entrar e aprender só a ler e escrever.	⇒ Vontade de desistir em muitos momentos ⇒ Sempre vale a pena aprender	

DEPOIMENTO –CANDIDO

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos professores	Situações Indutoras
<p>Igual o que a Gigi falou é um pouco assustador. Quando você entra você tem aquele impacto, aquela emoção, pô eu não conheço ninguém, como nós entramos na 1ª, na 3ª até a 4ª entraram novos alunos e nós tivemos que apresentar pros alunos. Meu nome é esse faça isso. Então todo mundo chega uma hora que dava um frio na barriga não conhecia ninguém e de repente ali a gente se tornou todo mundo colega amigos então foi legal mas é um pouco assustador no começo.</p> <p>* Causa esse sentimento a professora lá o aluno fulano de tal vai se apresentar e você lá ai meu deus o que eu vou falar então é assustador mas é legal. De repente você perde todo aquele medo que na verdade é uma barreira que a gente cria né?</p> <p>* Hoje graças a deus foi tudo superado. Então a gente tem mais é que dar pro</p>	<p>Estar entre estranhos no início</p> <p>Solicitações da professora</p>	<p>⇒ É um pouco assustador</p> <p>⇒ Quando você entra você tem aquele impacto, aquela emoção</p> <p>⇒ Dava um frio na barriga (EMOÇÃO)</p> <p>⇒ É assustador, mas é legal</p>	<p>⇒ Se apresentar para o grupo classe</p> <p>⇒ Não conhecer ninguém</p> <p>⇒ O professor de um lado e o aluno de outro, tendo que se apresentar</p> <p>⇒ Vê o professor acima de tudo</p>

professor ou a professora que isso aí tá errado ou isso vamos debater o assunto que seja vamos conversar é legal. O importante é a gente vencer esse medo. Porque na verdade somos nós que criamos das nossas próprias mentes. Então eu acho legal a gente estar se aprofundando cada vez mais o professor estar dando mais oportunidade aos alunos pra que a gente não tenha tanto medo e tenha mais intimidade. Uma intimidade pessoal, não só uma intimidade profissional o professor é esse acima de tudo tem que se respeitar entendeu? professor é professor aluno é aluno, mas vamos debater, vamos conversar, vamos ver de repente o aluno dá uma idéia é viável, é legal as vezes o assunto...	Aproximação entre aluno e professor		
---	-------------------------------------	--	--

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos colegas	Situações Indutoras
Olha, eu não vejo problemas com os colegas. Gosto muito do relacionamento com os colegas. Não vejo como a Gigi falou.		⇒ Gostar dos colegas	

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
Em relação aos professores, no começo eu me sentia muito bem até a 6ª série eu fui bem em todas as matérias... dificuldades todos nós temos, mas eu até que consegui assimilar matéria pegar bem a matéria, mas na 7ª não sei se é porque eu tive sérios problemas sabe, meu pai faleceu e aí eu comecei da 7ª até a 8ª com aquele problema não conseguia mais pegar principalmente matemática eu tive muita dificuldade. Porque eu vinha naquele entusiasmo e eu estava conseguindo mesmo assimilar matéria matemática, ciência, geografia, história, português... mas aí depois que aconteceu essas contradições eu sabe... não é que esqueci, mas eu fiquei meio desconcentrado nas matérias e a matéria de matemática foi a que eu mais tive dificuldade. Mas não que os professores são péssimos profissionais não. Todos eles são profissionais competentes, são ótimos profissionais ensinam muito bem agora muitas vezes a gente está desconcentrado não dá muita atenção e você acaba ficando às vezes prejudicado porque você não conseguiu outra coisa que eu acho que me prejudicou foi a falta de aula. Muita falta de aula no colégio. Você vinha às vezes tinha duas aulas, três aulas, ah vai embora, dispensava aí aquilo a gente foi perdendo o pique	Desempenho e dificuldades do aluno Valorização dos professores Faltas dos professores Dificuldades naturais no	⇒ Eu me sentia muito bem até a 6ª série eu fui bem em todas as matérias... ⇒ Na 7ª não sei se é porque eu tive sérios problemas fui perdendo o pique perdendo aquele entusiasmo ⇒ Comecei a esfriar	⇒ Assimilava bem a matéria ⇒ Pai faleceu ⇒ Não assimilava mais a matéria e dificuldades em matemática ⇒ Ia para a escola e às vezes tinha duas aulas, três aulas, e era dispensado ⇒ Trabalhar o dia inteiro e

<p>perdendo aquele entusiasmo. Eu mesmo sinceramente eu falo porque aconteceu comigo. Eu vinha com aquela vontade naquele pique chegava no colégio, você trabalhava o dia inteiro chegava no colégio tinha duas aulas, aí você começava a esfriar, entendeu? Nas matérias que eram pra ter não tinha. Eu acho que isso foi mais uma forma para que a gente aprenda que lá na frente eu sei que eu vou ter dificuldade. Só que eu aprendi que nunca é tarde para conseguir os objetivos da gente porque tudo o que nós dispomos a fazer tem dificuldade, tem as barreiras tudo tem seu preço. E eu acho uma relação gostosa, gosto de todos os professores só que eu acho que tive essa dificuldade. Eu só espero lá na frente conseguir o melhor.</p>	<p>processo para alcançar objetivos</p>		<p>chegar ao colégio e ter duas aulas</p> <p>⇒ Não ter todas as aulas</p>
---	---	--	---

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitação das questões abordadas	Sentimentos em relação à organização geral da suplência	Situações Indutoras
<p>Em relação à estrutura da escola eu acho que como a Gigi falou a Magda acho que são idéias viáveis pra que possa estar dando mesmo a gente não tivemos acesso aos computadores, se tem aí é pra usar é importante para que o jovem se atualize e nós não tivemos essa oportunidade. Então eu acho que é muito legal também em relação na falta de professores eu acho que deveria mudar ter mais professores mais incentivos o professor também dá mais prioridade pros alunos, encorajar, ouvir mais os alunos porque muitas vezes é uma forma legal às vezes está todo mundo bem e às vezes não esta. Eu acho legal a gente se reunir: vamos ouvir os alunos vamos ver no que a gente melhora o que é melhor aos alunos pra estar melhorando qual seria a fórmula? Estar ouvindo os alunos a opinião porque de repente ela tem uma opinião boa eu tenho uma opinião você tem uma outra opinião boa e vamos juntar, analisar, pensar pra que aja melhoria no sistema então eu acho que seria bem melhor pra todos. Para que melhore o sistema da escola da suplência. Eu acho que se a gente fizer dessa forma eu creio que melhora porque muitas vezes a gente pensa não todo mundo ta bem, mas às vezes não ta. O presidente ta lá, mas ele tem a equipe dele, ele vai ter que descobrir, analisar as opiniões porque senão ele não faz nada sozinho. Eu acho assim mesmo deveria ser o sistema escolar vamos ouvir os alunos ouvir o pessoal a opinião e isso faz com que o aluno aprenda mais a raciocinar, mas às vezes você fica ali preso até você ter uma idéia, mas não tem como expandir, soltar então se a gente fazendo assim melhorava muita coisa.</p>	<p>Organização da grade curricular</p> <p>Falta dos professores</p> <p>Aprendizagem de relacionamentos entre colegas</p> <p>Conquistar algo para si</p> <p>Professor ouvir mais o aluno</p>		

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitação das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la	Situações Indutoras
<p>O que mais valorizei foi à aprendizagem a relação entre os colegas de classe, os professores tantos colegas legais que eu arrumei, amigos, amigas, tantas coisas que eu aprendi que eu não sabia até mesmo como a gente viver. Ter um grupo, ver as dificuldades da vida como a gente encorajar como a gente lidar com cada tipo de situação, muitas coisas legais. Pra mim eu acho que valeu a pena porque a gente só tem a aprender eu mesmo só aprendi nada perdi. Porque tudo o que a gente faz na vida tem um sentido vai repetir em nós mesmos. E eu acho que valeu a pena essa luta de você estar batalhando de você estar conquistando algo mais não pros outros, mas que sirva pra você mesmo. Pra cada um de nós eu acho que isso ficou gravado em nossas mentes, nos nossos corações e isso eu aprendi eu vou mais à frente eu começar quebrando as barreiras da vida e tem dificuldade a gente sabe que tem a dificuldade mais vale o esforço, a gente se esforça, a gente batalha como a gente falou anteriormente quando a gente estava na quarta série será que eu vou chegar na oitava e pronto estamos aí com muita dificuldade, mas nós estamos. Eu acho que tudo daqui aprender algo importante como viver melhor, como respeitar melhor e como ter mais coragem para encorajar pra viver nesse mundo de tanta hipocrisia de tantas desilusões e que a gente cria uma imaginação na nossa mente que achamos que não conseguimos que não podemos, mas tudo é capaz. É só começarmos a explorar nossa inteligência, todo mundo é inteligente seu cérebro não é maior que o meu então é capaz. Sei que tem algumas pessoas que tem mais facilidade, outras tem mais dificuldade, mas é capaz, consegue também. É só batalhar, lutar, buscar. Então pra mim valeu muito a pena esse relacionamento entre colegas de classe tantas pessoas legais que eu conheci e tantas amizades que eu arrumei tantas emoções que eu vivi. E pra mim valeu a pena mesmo. E eu aconselho para todo mundo que não pare por aí que continue que vá em frente em busca de seus objetivos. Que tudo é possível.</p>	<p>Aprendizagem de relacionamentos entre colegas</p> <p>Fazer parte de um grupo</p> <p>Batalhar pelos objetivos</p> <p>Aprendizagens</p> <p>Diferenças individuais</p> <p>Relacionamentos com colegas</p>	<p>⇒ Superação</p> <p>⇒ Aumento da auto-estima</p> <p>⇒ Coragem</p> <p>⇒ Sentir-se capaz</p>	<p>⇒ Chegar à conclusão do Ensino Fundamental (8ª série)</p>

DEPOIMENTO MAGDA

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos professores	Situações Indutoras
Não respondeu por ter chegado atrasada na entrevista			
RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos colegas	Situações Indutoras
Não respondeu por ter chegado atrasada na entrevista			
RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
<p>Quando na maneira do professor ensinar eram duas aulas eles tinham mais tempo pra passar na lousa, ou te dar um texto, explicação, dar um trabalho você conseguia guardar mais. Quando era uma aula só, e que às vezes por falta de outros professores tinha que dividir classe; entrar numa classe ir à nossa, ir em outra. Então era muito corrido e assim, a gente já vinha de um dia cansativo, tem muito trabalho, muito serviço pra fazer na vida, e chega na escola e não tem professor, não tem aula, ficar dividindo a classe ou então juntar as classes, muitas pessoas não gostam de juntar classe, e os professores então, eles tinham que cortar um dobrado pra tentar passar aquilo que programou numa aula pra você. Algumas vezes eles conseguiam, lógico que conseguiam, mas na maioria das vezes não conseguia porque era muito corrido, muito corrido. Eu acho que o tempo é curto pra aula, é muito curto.</p> <p>* Às vezes eu falava assim, ah não vai dar certo o tempo ta corrido não dá, melhor ficar em casa. As vezes acho que vai dar, a gente ta aprendendo. Então depende muito do dia, de você, do seu dia. No meu caso, era muito do meu dia. Se tinha o dia tranqüilo, eu conseguia absorver mais as coisas. Quando estava assim muito corrido muita coisa estressante, eu não conseguia. Ai eu ficava na minha, não me alterava com ninguém, ficava na minha. Mas, no geral, acho que deu pra passar legal. Eles conseguiram e nós também tentamos, houve assim boa vontade de ambas as partes, que com um pouco de vontade todo mundo chega, e deu certo. Acho que deu certo sim.No meu caso, deu certo né?</p>	<p>Duração das aulas</p> <p>Condições dos alunos</p> <p>Faltas dos professores</p> <p>Novo re-arranjo das classes</p>	<p>⇒ Sentimento que não vai dar conta</p>	<p>⇒ Tempo curto das aulas</p> <p>⇒ Trabalhar e estudar se torna muito cansativo</p> <p>⇒ A suplência é muito corrida</p> <p>⇒ Os professores, na maioria das vezes não conseguem trabalhar os conteúdos</p>

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação à organização geral da suplência	Situações Indutoras
<p>Eu acho que não deveria ter uma aula só. Em cada matéria deveria ter duas aulas todos os dias. Duas de Matemática, duas de Português e dividir, as vezes ter cinco, duas de cada ou uma e dividir três de Matemática, duas de Português, amanhã duas de Português três de Historia, ai eu acho que segura mais.Você consegue. Só fala que é cansativo aqueles que não gostam. Porque se você está a fim de aprender... eu adorava quando falava assim, olha hoje nós vamos ter duas aulas de história principalmente o professor Manoel, uma vez ele deu três aulas pra nós foi ótimo, adorei.Três aulas do Manoel. Então ele deveria dar duas aulas não sei o que aconteceu ele ficou três. E eu senti que essas três aulas foram maravilhosas.Tudo muito bom. Quando acabou teve aquele gostinho de ah quero mais. Então deveria mudar esse sistema. Não deveria chegar na escola, e falar assim, hoje tem uma aula de matemática uma de português, uma de cada, não. Porque não, duas de matemática, duas de português, duas de historia três de ciências. É de segunda a sexta aquele que falar que está cansativo não venha.Tem milhares de pessoas querendo vir pra escola. Isso aí pode ir à escola e ver.Tem milhões de pessoas na fila esperando uma vaga. E tem que ser assim. Não ta a fim sai, entra outro. Porque com certeza, eu acredito nisso. Se eu estou a fim eu venho todos os dias. E fico nervosa quando venho e não tem aula eu sou assim.Tem pessoas que ficam nervosas para ir embora.Eu não, eu quero ficar, quero estudar, sai da minha casa vim a pé pra chegar aqui e não ter aula. Pra mim não é válido chegar aqui e falar vou embora. Eu não gosto de matemática mais eu fico. Eu estou aqui para estudar não é verdade? Agora não gosto de ficar assim falando vocês teriam duas aulas de matemática hoje, mas hoje não tem aula de matemática, vocês vão ficar lendo.Vocês vão ficar vendo um vídeo, que não tem nada a ver com a matéria. Eu não gosto disso, não gosto. Coloque um professor pra ensinar aquela matéria naquele horário, do que colocar a gente numa classe vendo uns vídeos. Eu vejo vídeo em casa.Iso pra mim não adianta. Eu quero estudar. Eu quero lousa, eu quero giz....</p> <p>* É estudar. Depende o que. Depende. Assim se hoje eu estou na minha casa programando: ah hoje eu terei duas aulas de matemática, duas de português, uma de ciências. Eu quero ter as duas de matemática, português e ciências. Não adianta chegar aqui, e me colocar pra ler um livro, não quero ler esse livro.</p> <p>* Aí sim. Aula de ciências com vídeo. Não porque não tem aula de ciências então</p>	<p>Número de aulas</p> <p>Duração das aulas</p> <p>Distribuição das aulas</p> <p>Falta de professores</p>	<p>⇒ Fico nervosa quando venho e não tem aula, eu sou assim</p> <p>⇒ Não gosto de Matemática</p> <p>⇒ Não gosto de improvisos</p>	<p>⇒ Ir à escola e não ter aula</p> <p>⇒ Eu quero estudar. Eu quero lousa, eu quero giz....</p>

<p>nos jogam na sala de leitura, pra ver um vídeo, entendeu? Não é assim, se a professora falar: olha, nós vamos ver um vídeo de ciências e hoje tem aula de ciências, então é uma boa vamos ver o vídeo de ciências, entendeu? O problema não é o vídeo, é aquilo que eu te falei, é encher lingüiça, é tampar buraco entendeu? Não gosto disso. Então tem que organizar mesmo. Tem muito a desejar. Só que se um dia puder ser uma professora, vou querer dar aula numa escola que funcionasse, que desse certo, que o aluno entrasse, estudasse, saísse sabendo. Que todos pudessem aprender, agora entrou passou esbarrou ali numa matéria, saiu escorregou em outra tchau. Formatura vá com Deus. Não tem que saber, tem que entrar sabendo sair sabendo, mais ainda.</p> <p>*</p> <p>Muito. Com aluno sim. Muitos alunos passam pelo sistema, sistema fácil, todo mundo sabe disso, o sistema passa e...se fosse comigo eu ficaria, sinceramente. Se eu tivesse certeza de que não sabia ler, não sabia escrever, eu ficaria mais seis meses, eu ficaria. Ficaria mesmo. Porque eu sempre falo para as professoras: tem certeza que eu to legal? Ah tá ótima. Pode ir, que tá legal. Eu tinha vergonha quando alguém falava assim que série você parou? foi na quarta série. Eu não gostava. Morria de vergonha. Aí falavam mas não parece que você parou na quarta série. Acho assim, quando estudava era diferente, eu acho. Tem coisas que aprendi no segundo, terceiro ano que tem pessoas aqui, que nunca ouviram falar. Tem pessoas que saíram da escola e não sabe o que é, entendeu? A pessoa tem que saber, tem que passar e o professor têm que puxar mesmo, tem que colocar mesmo na cabeça desses caras que eles também tem que querer. E pra mim, tem que mudar muita coisa na suplência. Melhorar. Porque não é tão ruim, mas pode melhorar, pode melhorar bastante.</p> <p>Eu acho que uma matéria básica pra você aprender alguma coisa é o português. Se você não aprende o português você não aprende mais nada. Porque do português você tira matemática, tira todas as outras matérias, então se você não aprender a base que é o português não adianta você ir pro inglês que não vai conseguir chegar em lugar nenhum, até você escrever o inglês você tem que saber o português. Então eu acho que deveria ter mais aula de português é o básico, é o mínimo do brasileiro aprender falar o português, não tem que me empurrar um inglês ou um italiano, isso aí é uma opção sua. Eu fiz uma opção de aprender falar italiano, sou louca pra aprender italiano e espanhol, mais o italiano do que espanhol. Agora inglês pra mim passa bem longe só se for uma coisa assim, ah tem que aprender se for pra trabalho.</p>	<p>Consistência na organização</p> <p>Improvisos da estrutura organizacional</p> <p>Soluções do momento</p> <p>Mais seriedade</p> <p>Mais exigência</p> <p>Importância da avaliação do professor</p> <p>Mais rigor na avaliação</p> <p>Organização curricular que valorize português</p>	<p>⇒ Tinha vergonha ⇒ Morria de vergonha</p>	<p>⇒ falar que estava na 4ª série</p>
--	--	--	---------------------------------------

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la	Situações Indutoras
<p>Da minha parte o que eu mais valorizei mesmo foi à relação, a gente acertou. Não só os alunos com alunos, mas os alunos com professores. No meu caso, eu com alguns professores eu me identifiquei muito, e em especial com uma professora que gosto muito da matéria dela, e gosto muito dela. Eu acredito assim que mesmo saindo daqui, daqui um tempo se encontrarmos em outra escola ou em uma esquina da vida, eu acredito que nós vamos resgatar esse nosso vínculo, que foi muito legal sentir que fiz assim amizades. Passei de uma aluna, não ficou aquela barreira de professor e aluno, sabe? Passou, eu posso chegar e falar professora estou com dificuldade, ela tem paciência de sentar e explicar como faço. É porque eu gosto da matéria, então eu me identifico mais, e foi muito bom porque eu vi, que esse tempo que passei aqui, dois anos e meio, entrei com medo e não estou com medo de chegar no primeiro ano. Apesar das dificuldades que sei que serão muitas. Mas eu não estou com medo. Esse tempo que fiquei aqui foi assim como falar: você pode, você consegue, você chega lá. E eu vou fazer uma faculdade, e não entrarei com medo. Faço meu provão tranqüila, gelada praticamente na hora vem surgindo todas as respostas e coloco lá. E a relação é essa mesmo aluno e professor valorizo muito isso. Valeu muito a pena. Eu senti que na suplência a gente consegue. Não é porque são só seis meses que você não vai conseguir, alguma coisa acho que consegue aprender. É só querer. No meu primeiro dia de aula aqui foi louco. A professora estava explicando, e eu olhava tudo em volta e me perguntava: o que estou fazendo aqui? Será que vou conseguir? Mas depois vi que foi passando o medo e me senti forte e cheguei na oitava série. Outro dia entrei na escola onde estudei quando criança e senti o cheiro daquele lugar. Foi uma experiência muito boa voltar a sentir aquele cheiro. Me lembrei dos momentos que passei ali; para criança fica marcado essas coisas. O cheiro o lugar e até o nome da professora e como ela te tratava. A minha me tratava muito bem. O que lembro também desta época foi quando aprendi a escrever meu nome e a palavra “árvore”. A paciência da professora de ensinar foi maravilhosa!</p>	<p>Valorizou a relação entre alunos e professores e alunos com alunos</p>	<p>⇒ Entrei com medo e não estou com medo de chegar no primeiro ano (<i>ensino médio</i>)</p> <p>⇒ Senti que fiz amizades</p> <p>⇒ Gosto da matéria</p> <p>⇒ Não estou com medo</p> <p>⇒ Senti que na suplência a gente consegue</p> <p>⇒ O medo foi passando e me senti forte</p> <p>⇒ Senti o cheiro da outra escola</p>	<p>⇒ Vínculos que se formaram</p> <p>⇒ Professor paciente</p> <p>⇒ Sem barreiras</p> <p>⇒ Bons vínculos entre os colegas</p> <p>⇒ A relação professor-aluno não tinha barreiras</p> <p>⇒ Visão sincrética do que passava em sala de aula</p> <p>⇒ Tratamento que a professora dispensava</p> <p>⇒ Paciência da professora</p> <p>⇒ Momentos que ficaram marcados – aprendeu a escrever o próprio nome</p> <p>⇒ Experiências escolares boas</p>

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos colegas	Situações Indutoras
<p>Ah eu acho interessante a convivência dos amigos da classe com as pessoas que a gente está sempre discutindo um monte de coisas. E as vezes a diferença da idade não faz muita diferença pelo menos para mim. Eu já tenho 26 anos. Tem muitas pessoas de 16,17 anos. Tem as pessoas de 30 a 40 anos, eu acho que não faz muita diferença eu respeito o pessoal não toda hora, mas... (risos)</p> <p>*</p> <p>Ah eu me sinto realizado por estar todo mundo junto. As vezes fazendo o mesmo trabalho, as vezes um ajudando o outro , entendeu? pela incentivação acho que todo mundo tem dificuldade vira e mexe você até pensa em desistir por problema de um monte de coisa que as vezes está acontecendo com você. Se eu chego conversando com uma pessoa mais velha ele chega e fala não, não desiste vai fundo, tenta erguer a cabeça. Não dá para ir todo dia, mas o dia que você puder vai lá comparece , isso é importante. Isso é uma coisa que ajuda você a chegar lá entendeu? Quer dizer se você fizer uma pergunta dessa pro mais novo ele vai falar “ ah deixa pra lá” , entendeu? “deixa pro próximo ano” nunca te dá uma incentivação na hora, não continua entendeu? As pessoas mais novas sempre querem levar você como sempre, pro fundo do poço. Entendeu? quer sempre desistir. Essas palavras não são em relação a todo mundo mas 60, 70% acaba fazendo isso com qualquer um de nós. Não pegar uma oportunidade dessas e os mais velhos sempre incentivam pra algo bom entendeu? você conseguir chegar lá , vai querer o bem pra você, o que ele não quer ver para ele não quer pros amigos nem mais novo que eu. Isso é para o outro uma coisa muito importante Um ajudar o outro.</p>	<p>Pertencer a um grupo</p> <p>Relacionamento com os colegas mais velhos</p>	<p>⇒ Me sinto realizado</p> <p>⇒ Vontade de desistir</p>	<p>⇒ Em estar todos juntos</p> <p>⇒ Um ajudando o outro; solidariedade, cooperação</p> <p>⇒ Problemas Pessoais</p>

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
<p>Acho que os professores tentam passar o que eles aprenderam, o que eles conseguiram desenvolver para a gente e na verdade a gente às vezes não aproveita que eles querem que a gente pegue a oportunidade e a gente acaba não aproveitando eu sou assim às vezes acaba ultrapassando saindo às vezes da explicação e às vezes ficava de conversa com alguns camaradas e às vezes é uma hora que você perde algumas partes melhores. Em matemática mesmo eu tinha uma dificuldade muito grande eu era super bom em matemática até a 5ª série relaxei da 5ª série pra cá só tirei NS... é uma coisa que precisava ver, foi um passo que dei pra trás e na 5ª série eu ia super bem em matemática tirava sempre B aí passou da 5ª série não consegui mais acompanhar as matérias hoje eu sei...</p> <p>* Ah, quando eu sabia de matemática até a 5ª série eu me sentia super bem porque eu acho que era o primeiro que entregava a matéria, a prova eu sempre às vezes era o primeiro a entregar sempre tirava B depois eu relaxei. Não tinha mais vontade de estudar aquela matéria. Acabei não gostando mais de como eu gostava antes...</p> <p>* Cansei... eu relaxei claro. Mas eu não gostava muito de português e acabei gostando de português relaxei em matemática e gostando de português. Eu fui fugindo do que eu gostava e comecei a gostar de uma coisa que eu não gostava então achei muito importante uma conversa e eu acabei desenvolvendo por destino próprio achei muito enrolado, mas eu achei interessante eu gostar de uma coisa que eu pensava que nunca ia gostar entendeu? E pelo longo passo que eu dei acabei gostando. E vários professores foram bacanas comigo, teve uma que a gente não estava entendendo bem, mas é normal, mas acho que valeu a pena por todos os passos que eu dei.</p>	<p>Deixar de gostar de alguma disciplina (Ex: Matemática)</p> <p>Passar a gostar de uma disciplina (Exemplo: Português)</p>	<p>⇒ Me sentia super bem</p> <p>⇒ Sem vontade de estudar</p> <p>⇒ Não gostava mais da matéria como gostava antes</p> <p>⇒ Gostar de uma coisa que pensava que nunca ia gostar (disciplina)</p>	<p>⇒ Quando sabia a matéria</p> <p>⇒ Tirava boas notas nas provas</p> <p>⇒ O primeiro a entregar a prova</p> <p>⇒ Cansaço</p> <p>⇒ Considera que relaxou</p>

Relato completo do depoente	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação à organização geral da suplência	Situações Indutoras
Não respondeu, pois precisou se retirar mais cedo da entrevista.			

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la	Situações Indutoras
Valeu a pena. Porque a gente termina rápido os estudos e aprende tudo, mas também a gente termina mais rápido. Para as pessoas de idade teria uma importância muito grande porque a gente pensa que não chega lá e acaba chegando. Isso é importante pra todos.	Termina rápido o estudo Importante para as pessoas com mais idade	⇒ Sente que não vai chegar até o final e consegue	

DEPOIMENTO – DIDA

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos professores	Situações Indutoras
<p>Eu voltei a estudar porque lá onde eu morava era muita dificuldade</p> <p>* Lá no Ceará. Só que lá onde eu morava era sítio e era muita dificuldade sair do sítio para ir para a cidade. Era muito distante tinha que passar no meio de gado, sabe e tinha que passar no meio de capim e no meio daquelas canas, sabe?era muito difícil. Então tinha que estudar e trabalhar aí preferi trabalhar. Então fiquei parada dois anos e meio. Aí foi quando eu vim para São Paulo, e resolvi estudar de novo e estou estudando.</p> <p>* Da minha parte eu gosto de todos os professores eu acho legal o trabalho deles. E aí...bom eles também como é que se fala...a gente pode desabafar com eles também um problema como eu mesmo já desabafei com a professora Maria José.</p> <p>* Eu sinto assim como se fosse uma mãe. Eu tenho a minha mãe, só ...</p> <p>* Isso. Todos os professores. Eu sinto como se eles estivessem no lugar da minha mãe. Tipo cuidando de mim. Tentando passar o que eles aprenderam, melhor do que eles podem. Bom é isso. Eu gosto do jeito que eles ensinam e como o Alberto falou às vezes a gente chega cansado eles pedem a gente não pode fazer e aí não ganha nota e a gente fica prejudicado também. Bom no meu caso, não tenho nenhuma bronca com professor até então. Não sei</p>	<p>Dificuldades em estudar quando criança</p> <p>Relação Professor-aluno</p>	<p>⇒ Senti como se fosse uma mãe (<i>professores</i>) ⇒ Estivessem no lugar da minha mãe (<i>professores</i>), cuidando de mim</p>	<p>⇒ Poder desabafar um problema ⇒ Acolhimento</p>

daqui pra lá...mas ver, né. A gente já terminou a 8ª série, vamos partir para outra e eu não vou desistir, porque eu já vi mesmo que eu fui prejudicada porque eu parei de estudar. Porque para você conseguir um emprego, alguma coisa, você tem que ter o primeiro colegial completo (<i>ensino médio</i>). Se você não tiver você não consegue serviço em lugar nenhum. Então sem isso você não é ninguém.	Importância dos estudos		
---	-------------------------	--	--

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos colegas	Situações Indutoras
O que eu acho em relação aos colegas é que eu primeiramente respeito a todos a opinião de todos e sem diferença de idade, bom cada um tem sua opinião. Na hora, bom o que eu sinto, o respeito entre eles sabe a gente pede uma ajuda eles tentam ajudar também é isso. Bom e eu acho que eles são legais. Eu sou muito divertida. (risos)		⇒ Sinto respeito pelos colegas	⇒ Os colegas ajudam quando precisa

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
Ah eles ensinavam bem sabe? Cada um tinha uma maneira de ensinar diferente sabe? Que nem a Gigi falou ninguém aprende	Maneiras diferentes de ensinar		

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la	Situações Indutoras
<p>Bom o que eu mais valorizo na suplência é o seguinte: eu valorizo a relação entre o aluno e o professor. O professor se dá bem com o aluno dialoga, fala problemas que estão pendentes o que eu mais valorizo é isso na suplência.</p> <p>* Valeu a pena. Valeu muito porque eu aprendi muito nesses semestres eu entrei eu não sabia ler muito. Hoje parte dos professores é maravilhosa eu aprendi muito e isso valeu a pena. Foi muito bom pra mim, eu acho que pros outros também. E é isso.</p>	Relação Professor-Aluno	⇒ Valorizo a relação entre o aluno e o professor	<p>⇒ O professor se dá bem com o aluno dialoga, fala problemas que estão pendentes</p> <p>⇒ Aprendi muito nesses semestres</p> <p>⇒ Parte dos professores são maravilhosos</p>

DEPOIMENTO – ALESSANDRA

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos professores	Situações Indutoras
<p>É... eu me sinto assim como você se sente (<i>Dida</i>). Eu me dou bem. Já os ensinamentos já são esquisitos.</p> <p>* Ah, é que eles passam uma lição às vezes não dá tempo, ou eles não sabem explicar direito talvez...</p> <p>* Ah eu me sinto atordoada com isso, porque você perde aquele momento aquela oportunidade de aprender aquilo direito. É meio confuso trabalhar com um problema...</p>	Professor às vezes não explica direito um conteúdo	<p>⇒ Me sinto atordoada</p> <p>⇒ Meio confuso</p>	<p>⇒ Tempo curto para desenvolver as atividades</p> <p>⇒ Perder oportunidades de aprendizado</p>

NÃO RESPONDEU	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação aos colegas	Situações Indutoras
----------------------	--------------------------------------	------------------------------------	---------------------

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação às formas de ensinar	Situações Indutoras
<p>Eles ensinavam de uma maneira que o pessoal conseguia entender. Mas assim, às vezes ele estava a fim mesmo de pegar filme, a fazer lição. Mas às vezes você vinha pra escola com aquela vontade de aprender aquelas matérias, ver aquelas aulas daquele professor e não tinha, aí tinha que ir embora cedo e fazer o que? Tinha que ir embora. Aí quando a gente tava cansado a cabeça não tava inspirada pra quilo a gente acabava.... ainda aquelas matérias aí você não consegue estudar não ta com cabeça. Aí acaba perdendo aquela oportunidade que eles estão explicando.</p> <p>* Ah eu me sentia como se eu estivesse perdendo aquela oportunidade. Vindo pra escola e não aprender aquelas matérias que os professores iam passar pra gente. Aí a gente se sentia até meio... desmotivada</p>	Improvisos nas aulas	<p>⇒ Vontade de aprender aquelas matérias</p> <p>⇒ Sentia como se eu estivesse perdendo aquela oportunidade</p> <p>⇒ Sentia meio desmotivada</p>	<p>⇒ Não ter as aulas esperadas</p> <p>⇒ Ir para a escola e não aprender as matérias</p>

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	Sentimentos em relação à organização geral da suplência	Situações Indutoras
<p>Eu acho que o horário está bom, mas houve uma mudança muito grande no semestre passado pra esse agora e acho que faltou muito professor como todo mundo já falou também já falaram tudo acho que não preciso falar muito não. Como a minha colega aqui falou a Dida, eu também gosto de inglês, mas eu acho que se fosse pra ensinar a metade ensinar muito como às vezes a gente quer aprender e não dá pra aprender muita coisa então eu acho que precisa ter outras aulas que é mais importante para a gente do que ter duas aulas só por semana. Outra aula tipo Português, Matemática acho que é isso.</p>	<p>Ter mais aulas de Português e Matemática</p> <p>Poucas aulas de Inglês</p>		

RELATO COMPLETO DO DEPOENTE	Explicitações das questões abordadas	O que mais valorizou na suplência e se valeu a pena ou não frequentá-la	Situações Indutoras
<p>Ah os professores e os colegas e alguns trabalhos na escola eu acho que eu aprendi bem tudo o que devia aprender, mas acho que por enquanto deu para aprender bastante. Principalmente para os que são mais adultos a suplência para eles é ótima pra correr tempo para filhos é o meio mais rápido que eu vi.</p> <p>*</p>	<p>Aprendizado</p> <p>Para os adultos a suplência é ótima</p>		

Eu acho que valeu. Porque se eu tivesse no regular eu acho que eu não estaria ainda na 8ª série. Porque é mais rápido. Eu acho que eu deveria aprender tudo, mas agora pra muitas pessoas acho que...que nem a minha colega falou aqui quem quer aprender consegue né?

--	--	--

13. ANEXO II – Questionário

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1) NOME: _____

2) ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

3) LOCAL DE NASCIMENTO: Cidade: _____

Estado: _____

4) IDADE:

Até 20 anos

De 31 a 35 Anos

De 46 a 50 Anos

De 21 a 25 Anos

De 36 a 40 Anos

De 51 a 55 Anos

De 26 a 30 Anos

De 41 a 45 Anos

Acima de 55 Anos

5) SEXO:

Feminino

Masculino

6) ESTADO CIVIL:

Solteiro

Separado

Casado

Viúvo

7) NÚMERO DE FILHOS:

Nenhum

2 a 3

1

Mais de 3

8) Trabalha:

Sim

Não

Se Sim:

Com carteira assinada

Sem carteira assinada

Em que? _____

Se Não:

esta desempregado

problema de saúde

DADOS PEDAGÓGICOS

1) Com que idade entrou na escola? _____

2) Em que local? Estado: _____ Cidade: _____

3) Teve que interromper seus estudos?

Sim

Não

Se sim:

Quando _____

Por que? _____

4) Por que voltou à escola?

5) Por que procurou o Curso Supletivo?

6) Como é a relação professor aluno no curso supletivo?

7) Como são as aulas no curso supletivo?

8) Como é para você estar numa turma formada por pessoas de idades diferentes?

9) Descreva o que você considera um dia legal quando está no supletivo?

10) Descreva o que você considera um dia chato quando está no supletivo?

11) Depois que você começou a frequentar o curso supletivo o que mudou no seu dia-a dia?

Prezado Aluno

Sua avaliação sobre o questionário é muito importante para o meu trabalho. Suas sugestões e críticas são muito bem-vindas. Use o verso da folha. Tendo em vista que este questionário tem o objetivo de conhecer os sentimentos dos alunos em torno do ensino, aprendizagem, propostas de atividades e a relação professor aluno no ensino supletivo, você:

Acrescentaria alguma outra pergunta?

Eliminaria alguma pergunta? Qual

O que você achou do questionário?

14. ANEXO III – Quadro Síntese dos Questionários

ANEXO III- QUADRO SÍNTESE DOS QUESTIONÁRIOS

NOME	LOCAL DE NASCIMENTO		IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	Nº de Filhos	TRABALHA		SE SIM		EM QUE	SE NÃO	
	Cidade	Estado					sim	NÃO	Com carteira assinada	Sem carteira assinada		Está desempregado	Problema de Saúde
MAGDA	São Paulo	São Paulo	31 a 35	F	Solteiro	Nenhum		NÃO		x	Cuido de uma tia deficiente		
DIDA	Potegi	Ceará	até 20	F	Solteiro	Nenhum		NÃO				x	
CÂNDIDO	Conceição	Paraíba	De 26 a 30	M	Solteiro	Nenhum	sim			x	autônomo		

NOME	LOCAL DE NASCIMENTO		IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	Nº de Filhos	TRABALHA		SE SIM		EM QUE	SE NÃO	
	Cidade	Estado					sim	NÃO	Com carteira assinada	Sem carteira assinada		Está desempregado	Problema de Saúde
GIGI	São Paulo	São Paulo	de 36 a 40	F	Solteiro	2 a 3	sim			x	Tosadora canina		
ALESSANDRA	Campo Formoso	Bahia	de 21 a 25	F	Solteiro	Nenhum	sim		x		Faculdade		

NOME	LOCAL DE NASCIMENTO		IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	Nº de Filhos	TRABALHA		SE SIM		EM QUE	SE NÃO	
	Cidade	Estado					sim	NÃO	Com carteira assinada	Sem carteira assinada		Está desempregado	Problema de Saúde
ALBERTO	São Luiz	Maranhão	26 a 30	M	Solteiro	Nenhum		NÃO				x	

HORÁRIO DE TRABALHO	QUANTOS DIAS POR SEMANA TRABALHA	SALÁRIO	RENDA FAMILIAR	QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA RESIDÊNCIA	COM QUE IDADE ENTROU NA ESCOLA	EM QUE LOCAL		TEVE QUE INTERROMPER SEUS ESTUDOS?		QUANDO	POR QUE?
						Cidade	Estado	sim	Não		
			n/r	4	7	São Paulo	SP	x		com 13 anos	Repeti por faltas, então resolvi sair da escola.
			250,00	5	7	Ceará	Fortaleza	x		12 anos	Porque tivemos que mudar de cidade
n/r	segunda a sexta	400 a 600	2.800,00	3	8	Conceição Paraíba		x		10 anos	teve que trabalhar

HORÁRIO DE TRABALHO	QUANTOS DIAS POR SEMANA TRABALHA	SALÁRIO	RENDA FAMILIAR	QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA RESIDÊNCIA	COM QUE IDADE ENTROU NA ESCOLA	EM QUE LOCAL		TEVE QUE INTERROMPER SEUS ESTUDOS?		QUANDO	POR QUE?
						Cidade	Estado	sim	Não		
n/r	n/r	n/r	n/r	5	5	São Paulo	SP	x		10 anos	Falta de interesse
8:30-15:30	5	550,00	900,00	9	4	Campo Formoso	Bahia	x		11 anos	Mudança de Estado

HORÁRIO DE TRABALHO	QUANTOS DIAS POR SEMANA TRABALHA	SALÁRIO	RENDA FAMILIAR	QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM NA RESIDÊNCIA	COM QUE IDADE ENTROU NA ESCOLA	EM QUE LOCAL		TEVE QUE INTERROMPER SEUS ESTUDOS?		QUANDO	POR QUE?
						Cidade	Estado	sim	Não		
			290,00	2	19	São Paulo		x		98	Viagem para o Maranhão

POR QUE VOLTOU À ESCOLA?	QUANDO RETORNOU À ESCOLA?	POR QUE PROCUROU O CURSO SUPLETIVO?	COMO É A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO	COMO SÃO AS AULAS NO CURSO SUPLETIVO	COMO É PARA VOCÊ ESTAR NUMA TURMA FORMADA POR PESSOAS DE IDADES DIFERENTES
Eu sentia vergonha de dizer a série que tinha parado.	2001, na 4ª série	Por ser rápido	Eu não tenho problemas com professores, gosto de todos e lógico, tenho alguns preferidos	São boas, mas as vezes por motivo de falta de aulas, eu fico chateada.	Para mim é legal, uma troca de experiência e as vezes aprendo muito com os mais velhos; os mais novos por serem imaturos ainda não tomaram consciência da importância desse tempo no supletivo, eles gostam de bagunçar.
Porque sem estudo você não é ninguém. Mesmo quem tem estudo, já é formado fica difícil conseguir um trabalho, imagina quem não tem	2000, na 2ª série	Porque é mais avançado e rápido e você aprende muito, e é muito bom conhecer gente nova no curso.	É muito boa, porque você tira suas dúvidas com todos professores e também nós conversamos muito sobre as aulas se está entendendo.	São todos esforçados e querem aprender muito cada dia que passa. Bom esta é minha opinião.	Eu gosto de estudar com pessoas de idade, porque você aprende muito com eles. Eles passam muita força de vontade para os jovens. Você percebe que eles querem aprender.
adquirir novos conhecimentos	2001, na 4ª série	Oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos	É uma relação aberta e dialogada	São muito aceleradas e deixam muito a desejar	É muito agradável por ter várias experiências num mesmo lugar

POR QUE VOLTOU À ESCOLA?	QUANDO RETORNOU À ESCOLA?	POR QUE PROCUROU O CURSO SUPLETIVO?	COMO É A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO	COMO SÃO AS AULAS NO CURSO SUPLETIVO	COMO É PARA VOCÊ ESTAR NUMA TURMA FORMADA POR PESSOAS DE IDADES DIFERENTES
Por duas filhas com idade de 16 e 19 anos com conversa avançada que eu não entendia e nunca participava	2001, na 4ª série	achei que não teria paciência para curso normal	Quando é um professor é muito bom, mas quando são mais professores fica um pouco complicado. Cada professor tem um jeito	Corrida e falta materiais	Complicada, pois teria de ter uma seleção para que pudesse aproveitar melhor as aulas sem bagunça.
Precisava estudar para arrumar um bom emprego	2001, na 3ª série	Porque estava muito atrasada	Mais ou menos	São boas na medida do possível	É chato porque eles são chatos

POR QUE VOLTOU À ESCOLA?	QUANDO RETORNOU À ESCOLA?	POR QUE PROCUROU O CURSO SUPLETIVO?	COMO É A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO	COMO SÃO AS AULAS NO CURSO SUPLETIVO	COMO É PARA VOCÊ ESTAR NUMA TURMA FORMADA POR PESSOAS DE IDADES DIFERENTES
Voltei para tentar uma vida melhor e me sentir mais seguro e saber desejar mais coisas da minha vida.	2001, na 3ª série	Procurei para andar mais rápido e tentar terminar meus estudos que seria um orgulho para mim.	A relação entre os professores e eu são sempre como que nem todos os alunos	As aulas são boas dependendo do professor ou da professora, porque a aula com muita conversa vira bagunça e sem conversa da desânimo, só que tem que ter controle.	Seria muito orgulho eu ser um deles que consegue romper todas, alto e baixo e superei toda bagunça, as brincadeiras de todos os amigos que eu venho encontrando de sala em sala. Parei muito e o controle quem faz é o aluno e isso que eu penso mas não é isso que eu faço.

O QUE É UM DIA LEGAL NA ESCOLA	O QUE É UM DIA CHATO NA ESCOLA	O QUE MUDOU NO SEU DIA-A-DIA DEPOIS QUE COMEÇOU A FREQUENTAR O CURSO SUPLETIVO	ACRESCENTARIA ALGUMA OUTRA PERGUNTA	ELIMINARIA ALGUMA PERGUNTA	O QUE ACHOU DO QUESTIONÁRIO
Uma boa relação com alunos, professores e funcionários	Para mim não tem dia chato na escola, pois voltei com a certeza de terminar sem reclamar.	Para mim o curso é uma terapia, gosto muito desse tempo.	n/r	n/r	Não foi difícil, só me desculpe se tiver erros de português
Quando fazemos uma apresentação.	Bom, um dia chato na escola é quando você vem para escola que não tem aula ou não tem professor disponível, isso eu considero um dia chato na escola.	No meu dia-a-dia mudou porque eu conheci muitas pessoas legais e humildes e que são muito amigas todas as pessoas do curso.	Não está muito bom obrigada. Sempre que precisa da minha ajuda estarei aqui para ajudar vocês.	Da minha parte gostei do questionário completo. É muito bom um questionário como este.	Eu gostei muito porque a gente desabafa um pouco e aprende mais um pouco.
Quando é dia de palestra, onde todos tem oportunidade de se expressar e aprender algo diferente	Quando vou para a escola e falta professor ou quando o professor está dando explicações e a turma está em bagunça	Mudou várias coisas inclusive minha maneira de agir	Não	Sim 11, 12 e 13	Legal porém indiscreto

O QUE É UM DIA LEGAL NA ESCOLA	O QUE É UM DIA CHATO NA ESCOLA	O QUE MUDOU NO SEU DIA-A-DIA DEPOIS QUE COMEÇOU A FREQUENTAR O CURSO SUPLETIVO	ACRESCENTARIA ALGUMA OUTRA PERGUNTA	ELIMINARIA ALGUMA PERGUNTA	O QUE ACHOU DO QUESTIONÁRIO
Quando temos todas as aulas	Quando tem uma aula	Converso melhor. Percebo os erros de Português na fala e mais ou menos na escrita	Qual a sua finalidade com o estudo	Sim 9, 10, 11, 12 e 13. Porque sobre o trabalho não tem nada a ver com a escola.	Bom
Segunda-feira porque é dia da aula de Química	Sexta-feira porque ninguém vem	Nada. Eu aprendi pouco porque as professoras são fraquinhas; não ensinam bem	Questão não relacionada	n/r	Foi ótimo. Gostei de falar um pouco dos meus gostos e de todos.

O QUE É UM DIA LEGAL NA ESCOLA	O QUE É UM DIA CHATO NA ESCOLA	O QUE MUDOU NO SEU DIA-A-DIA DEPOIS QUE COMEÇOU A FREQUENTAR O CURSO SUPLETIVO	ACRESCENTARIA ALGUMA OUTRA PERGUNTA	ELIMINARIA ALGUMA PERGUNTA	O QUE ACHOU DO QUESTIONÁRIO
<p>Olha, meu melhor dia na aula foi num dia que a professora de ciências mandou fazer uma caveira na aula dela. Precisava ver, fiquei tão empolgado que até dependurei na mochila a caveira. Não sei como as aulas passaram tão rápido que quase não termino a caveira, mais fiquei feliz. Nada mais, nada menos, foram três aulas.</p>	<p>Primeiro para História, o professor não explica, depois fala e não escreve nada e só pensa em elaborar questões quando ele escreve na lousa. Pior ainda, a segunda opinião, geografia. A professora é muito chata e também fala muito e vira bagunça as aulas dela, mais não as aula os professores.</p>	<p>Mudou muitas coisas. Ler e escrever eu não sabia. Agora já sei, não muito, mas o básico. Isso é importante para mim e para os meus amigos e todos que convivi comigo.</p>	<p>Não, porque eu achei normal esse trabalho.</p>	<p>Nenhuma, todas foram válidas.</p>	<p>Eu achei maravilhoso e gostei de escrever todas as perguntas que tinha nesse trabalho seria uma oportunidade para mim espero que os outros pense igual.</p>