

SHIRLEY COSTA FERRARI

DAR VOZ AO ALUNO DO SUPLETIVO:

Mudanças Pessoais e suas Razões

DOUTORADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PUC-SP

- 2001 -

SHIRLEY COSTA FERRARI

DAR VOZ AO ALUNO DO SUPLETIVO:

Mudanças Pessoais e suas Razões

PUC-SP

- 2001 -

SHIRLEY COSTA FERRARI

DAR VOZ AO ALUNO DO SUPLETIVO:

Mudanças Pessoais e suas Razões

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia da Educação à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Abigail Alvarenga Mahoney.

PUC-SP

- 2001 -

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

Assinatura

Local e data

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo investigar as mudanças pessoais dos alunos adultos e jovens de um curso supletivo noturno, bem como as razões atribuídas por eles para essas mudanças.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da periferia de São Paulo, tendo como sujeitos 33 alunos de idade entre 15 e 53 anos de idade, de uma classe de 4.^a série do Ensino Fundamental. A coleta dos dados teve como principal instrumento o questionário e como instrumento complementar a entrevista coletiva.

Os dados foram agrupados em categorias levantadas a partir das respostas dos alunos e nos permitiu definir dois grandes temas: Mudanças Pessoais dos alunos Adultos e Jovens e Razões para as Mudanças Pessoais.

As considerações teóricas que nortearam a análise e discussão dos dados deste estudo fundamentaram-se na teoria psicológica de Henri Wallon.

Os alunos adultos e jovens indicam as mudanças pessoais e atribuem como razão para elas, dentre outras, a frequência à escola, a convivência com colegas, e a satisfação à família.

ABSTRACT

This essay has been developed in order to investigate the personal changes from adult and young students coursing a night suppletive, and also the reasons implied by them in these changes.

The research was conducted in a public school located at the suburbs in São Paulo. There were 33 students from age 15 to 53 all coursing the 4th grade - Elementary. The main source of the information gathered was a questionnaire. A group interview was also used.

The data collected from the student's interviews was separated in different categories upbrining 2 themes: the personal changes related to the adult and young students and the reasons for these personal changes.

The theoretical considerations which guided the analysis and discussions pointed out in these essay were based in the psychological theory by Henri Wallon.

The adult and young students indicate the personal changes and relate them to their school frequency, their acquaintanceship with class-fellows and the satisfaction upon family values.

Ao Mauro, meu marido, e aos meus filhos, Felipe e Fernando, pelo apoio incondicional em todos momentos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Abigail Alvarenga Mahoney, pela compreensão na orientação deste trabalho.

Às Profas. Dras. Heloísa Dantas, Sonia Giubilei, Melania Moroz e Laurinda de Almeida, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus pais, meus primeiros professores.

À amigas Leila, com quem compartilhei todas as angústias, dificuldades e alegrias do doutorado.

À amiga Suely, pela presença constante nas discussões sobre o tema.

Aos alunos do curso supletivo pela colaboração sempre atenciosa no desenvolvimento deste trabalho.

À Célia, Ana Martha, Gláucia, Valéria, Paula, Silmara e todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

À Irene, secretária do Programa de Psicologia da Educação, pela acolhida sempre paciente das nossas dúvidas.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

A Gênese da pesquisa.....	1
O Supletivo nas escolas municipais de São Paulo.....	4
O aluno do curso supletivo.....	13
A Educação e o papel da escola na teoria walloniana.....	27
Meio escolar e o desenvolvimento da pessoa.....	30
Os Caminhos da pesquisa.....	39
Seleção da escola, da classe e contato inicial.....	39
Procedimento de coleta de dados.....	41
Perfil do aluno jovem.....	44
Perfil do aluno adulto.....	53
A Voz do aluno do Supletivo.....	69
O contexto da sala de aula.....	69
As mudanças indicadas pelo jovem.....	82
As razões atribuídas às mudanças.....	97
As mudanças indicadas pelo adulto.....	113
As razões atribuídas às mudanças.....	124
A comparação entre os grupos.....	135
Considerações Finais.....	143
Referências Bibliográficas.....	148
Anexos.....	152

A GÊNESE DA PESQUISA

*"O homem é por essência um ser inacabado,
pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social".*

Vieira Pinto

A experiência como coordenadora pedagógica e professora do curso supletivo na rede de ensino municipal de São Paulo situou-me por diversas vezes frente a situações que propiciaram uma reflexão sobre o sentido da escola para alunos do curso supletivo que, via de regra, auxiliam com seu trabalho a subsistência da família, são egressos do ensino regular, encontram-se há muito tempo distantes da escola e lutam para se manter no mercado de trabalho.

Por essa razão, o foco deste trabalho está voltado para os alunos do curso supletivo noturno de uma escola da rede municipal de São Paulo, alunos esses, cuja marca da exclusão social é manifesta, uma vez que a grande maioria da população que frequenta a escola vive em uma das maiores favelas da grande São Paulo.

Embora para o aluno do supletivo, o retorno à escola se faça, na maioria das vezes, sob pressão do mercado de trabalho, também se sabe que a escola nem sempre atinge suas expectativas, quer seja pelo nível de conhecimento que transmite, quer pelas perspectivas que a escola oferece de inserir este sujeito em um emprego melhor ou em um grupo social diferenciado daquele de onde vem.

Na região metropolitana de São Paulo, os jovens com menos de 18 anos correspondem a 37% do total da população, mas esse percentual chega a 45%¹ do total nas classes sociais mais baixas. Se levarmos em consideração que esses jovens, a partir dos 14 anos, já são impelidos ao mundo do trabalho, pode-se verificar que existe um significativo número de jovens que se divide entre a atividade escolar e profissional, quase sempre subordinando o estudo ao trabalho, convivendo desde cedo com o desemprego e com os apelos constantes de uma sociedade consumista.

O crescimento da demanda por este tipo de curso exige uma reflexão sobre o significado desta escola para os jovens e adultos que a procuram, no sentido de se buscar alternativas para uma melhor escolarização dessa população. Nessa direção, o trabalho coloca em destaque a voz do aluno, enfocando questões diretamente relacionadas à sua reinserção na escola, como:

Por que procuram o curso supletivo?

Que mudanças pessoais percebem durante a frequência ao curso?

Que razões atribuem para estas mudanças?

Frente à necessidade de pensar a relação que o jovem e o adulto estabelece com o supletivo, procuramos pesquisas que pudessem ampliar a compreensão desse universo, que caracteriza um fenômeno relativamente recente na história da educação brasileira, mas nem por isso menos complexo. Por essa razão, tomamos como pano de fundo o contexto que organiza e dá sentido às

¹ Fundação SEDAE, 1993.

práticas de professores e alunos, explicitados nos trabalhos que enfocam essa modalidade de ensino.

Foi possível constatar a existência de diversos estudos acerca dessa modalidade de ensino, que o focam prioritariamente no âmbito das políticas públicas, da estrutura da escola e das questões do analfabetismo, como os de Beisegel (1974), Di Pierro (1996), Haddad (1997), para citar alguns. No entanto, poucos são os trabalhos que exploram especificamente as questões ligadas ao aluno que frequenta o curso supletivo. Dentre estes últimos, podemos citar os de Freitas (1995), Loureiro (1996), Oliveira (2000) e outros que estaremos discutindo.

Este trabalho, ao evidenciar a perspectiva do aluno do supletivo e discutir as mudanças que indicam, busca contribuir para a ampliação de estudos sobre alunos desta modalidade de ensino, analisar sua inserção na escola enquanto espaço de convivência e de aprendizagem, e propor uma reflexão sobre a possibilidade de um melhor atendimento desse jovem ou adulto, de forma a criar condições para que ele possa se sentir menos excluído de seu meio social.

Nesse sentido, a particularidade do presente estudo consiste em investigar as mudanças pessoais que estes alunos indicam na sua forma de pensar, de agir e de sentir e as razões que atribuem para estas mudanças.

O supletivo nas escolas municipais de São Paulo

Desde a sua formulação legal, na Lei 5.692/71, o Ensino Supletivo define-se nos seguintes termos:

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento e atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte; c) o ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas, de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (§ único do art. 24, Cap.V).

A modalidade Suplência foi instituída no município de São Paulo, em 1976, com a Lei n.º 8309, de 19/05/1976, funcionando inicialmente no período noturno em salas de aula de escolas municipais. A seleção para ingresso era feita através de provas escritas e análise das idades e a preferência era dada aos candidatos com mais idade.

Ronca (1981) apresenta uma crítica a essa legislação, afirmando que ela criou "um novo dualismo na educação brasileira: de um lado, o ensino regular destinado aos privilegiados economicamente e, de outro, o ensino supletivo para a população de menor renda" (p. 10). Destaca as condições peculiares de escolarização de alunos que voltavam a estudar depois de ter abandonado os estudos para trabalhar e auxiliar a família em relação àqueles que puderam

freqüentar a escola regular na idade própria, sem necessidade de garantir a sobrevivência.

Também preocupado com essa dualidade, Haddad (1982) afirma ser necessária uma estrutura para o curso supletivo que atenda as necessidades específicas da clientela e alerta para o fato de que o conhecimento obtido na escola deve ser valorizado, para tornar efetiva a mudança na atividade profissional pretendida pelo sujeito, uma vez que as pessoas melhor qualificadas tem maior poder de barganha na disputa pelo emprego ou sua carreira.

Apesar da implantação efetiva que o curso alcançou em todo o país, Haddad (1982) assinala que o ensino supletivo não é prioridade da política educacional. Constata também que a cobertura da rede escolar de suplência é insuficiente frente à demanda potencial e frente às dificuldades de natureza político-administrativa, financeira e pedagógica, que limitam a expansão e a qualidade do ensino oferecido. Um grande contingente de alunos não consegue vagas na suplência da escola pública, e com isso, distancia-se cada vez mais da possibilidade de um mínimo de qualificação que o mercado formal de trabalho exige. Embora a crítica de Haddad tenha sido feita em 1982, a discussão continua bastante atual, mostrando quanto é grave a situação da população que necessita cursar o ensino supletivo.

No estudo em que avalia a implantação da LDB 9394/96², Haddad (1997) afirma que o caráter indutor do Estado na oferta dessa modalidade de ensino é fundamental, principalmente em um país como o Brasil que, na América Latina, é

o país *"com maior número de analfabetos: 18 milhões em 1995 entre a população acima de 10 anos de idade, sem contar que 50% da população com mais de 14 anos não concluiu as quatro primeiras séries do ensino regular e, portanto, podem ser considerados analfabetos funcionais"* (p. 108). Nessa avaliação, o autor discute o processo de desqualificação do ensino supletivo na legislação em vigor, chamando a atenção para o fato de que *"a educação de pessoas jovens e adultas vem se esvaziando como política de estado no contexto da atual reforma educativa"* (p. 120).

Além disso, Di Pierro (1996) acentua que os índices de analfabetismo na população jovem e adulta e as desigualdades regionais na distribuição das oportunidades educacionais ampliam-se de forma assustadora, e considera que *"por razões históricas, a educação de jovens e adultos ainda não foi internalizada pelos sistemas educacionais enquanto parte constitutiva do ensino, como definido na nova Constituição"* (p. 9).

No Brasil, os dados do MEC indicam que 44,6% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental já repetiram o ano pelo menos uma vez. Isto significa que, em tese, um total de 8,5 milhões de jovens deveria ter concluído a 8ª série. Em 1997, 3.862.435 crianças e adolescentes foram reprovados no Ensino Fundamental, levando a distorção idade/série a atingir mais de 5 milhões de jovens entre 15 e 19 anos³, o que significa afirmar que muitos alunos estão fora da escolaridade regular e buscam, potencialmente, o supletivo para conseguir formação.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

³ MEC/INEP - Sinopse Estatística da Ed. Básica, Censo Escolar 98. Brasília: 1999, p.152-169.

As informações expostas e o quadro de reprovações dos alunos do Ensino Fundamental Regular fizeram com que os jovens, cada vez mais, procurassem o curso Supletivo⁴; contudo, a ampliação de vagas ocorreu de forma pouco efetiva.

Os recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF), criado pela nova LDB 9394/96, deixam de considerar os alunos do ensino supletivo no cômputo dos alunos das redes de ensino fundamental nos estados e municípios beneficiados pelo Fundo. Assim, não contemplam a ampliação das oportunidades de escolarização para a clientela dos Programas de Educação de Jovens e Adultos na oferta pública de ensino.

Souza (1999) destaca que "a nova LDB 9394/96 completa o movimento de transformar a EJA em uma educação de 2.ª classe... é tratada de modo parcial e sob a ótica das reformas do estado que prioriza o ensino fundamental regular" (p. 42).

Parece que a Constituição Brasileira, promulgada em 1988, não avançou na direção de resolver efetivamente o problema de oferecer um ensino supletivo de qualidade. Apenas define o município como responsável por essa modalidade de ensino, ampliando as responsabilidades da rede pública no atendimento educacional da faixa etária correspondente ao aluno do supletivo (a partir dos

⁴ A Rede municipal de Ensino atende 131.220 alunos em 393 escolas de Ensino Fundamental Supletivo e 38.422 alunos em 9 CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo) - dados obtidos no INEP - Resultados do Censo Escolar 2000 - via internet.

14 anos para ingresso no Ensino Fundamental e aos 18 anos para o ingresso no Ensino Médio), mas em contrapartida retira desta modalidade as verbas do FUNDEF, que poderiam contribuir para a melhoria desse ensino.

O governo federal manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de oferecê-la. As expectativas geradas pelo texto constitucional de 1988 alimentavam a idéia de uma melhoria de qualidade no atendimento à população que procura o ensino supletivo, já que o governo federal apresentava há várias décadas Campanhas de Alfabetização (1947 a 1964), que foram sucedidas pelo MOBREAL (1971 a 1986) e pela Fundação Educar (1986 a 1990), e encorajava a implantação e a expansão dessa modalidade de ensino em todos os estados desde 1950 até 1970, com o objetivo de erradicar o analfabetismo (Beisegel, 1974, 1989).

Programas como o Projeto Classes de Aceleração⁵, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com o objetivo de reduzir a defasagem idade/série, vêm sendo desenvolvidos, com a perspectiva de inclusão do aluno no sistema regular de ensino. Não há, no entanto, estudos sobre o impacto causado na procura por vagas no ensino supletivo.

A inconstância das políticas e a descontinuidade administrativa na esfera do governo federal repercutem nos estados e municípios. O governo federal, por priorizar a estabilidade econômica, tende a não expandir o investimento em educação e, ao privilegiar a distribuição de recursos financeiros, materiais,

⁵ Dados obtidos no relatório de pesquisa sobre Avaliação das Classes de Aceleração (PED/PUC-SP 1998).

técnicos e humanos para o ensino fundamental regular, desobriga-se, cada vez mais, de atender as necessidades da população que procura o supletivo.

Sem incentivo e suporte financeiro determinado, os estados e municípios também privilegiam o Ensino Fundamental, resultando em estagnação ou declínio dos serviços para o ensino supletivo. Esse ponto é destacado por Haddad (1997), que observa: *"é verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento de outros níveis e grupos sociais"* (p. 7).

A observação de Haddad é complementada e esclarecida por Gadotti (2000), quando, ao analisar a história da educação no Brasil, o autor apresenta as distintas fases por que passou a Educação de Adultos no cenário nacional: em uma primeira fase (1946/1958), ela é entendida como a necessidade de erradicar o analfabetismo, considerado uma doença nacional; o momento posterior ficou conhecido como a fase do enfrentamento do analfabetismo, iniciado por Paulo Freire, em 1958, com a organização do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, e extinto pelo Golpe Militar de 1964; e finalmente, uma última fase, a das Campanhas de Alfabetização, como a Cruzada ABC, MOBREAL, Fundação Educar, desenvolvidas no governo militar que se estende até a criação da Comissão Nacional de Alfabetização, em 1990, e chega aos nossos dias com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo, que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

A redução da demanda para o ensino supletivo está diretamente relacionada ao modelo de escolarização e ao tipo de avaliação legitimada na escola regular como afirma Gadotti (2000). O autor entende que *"eliminar o analfabetismo em sua origem exige que o sistema público de ensino seja capaz de reter o contingente de alunos no ensino fundamental. É necessário oferecer escola pública para todos, adequada à realidade onde está inserida, para que seja de qualidade"* (p.39).

Considerado, historicamente, como um ensino de pouco valor, o supletivo tende a um esvaziamento, na medida em que algumas ações do governo, como a expansão do Ensino Médio, contenção de retenções, disseminação dos CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo) e classes de aceleração, contribuem para a redução de sua clientela. Com possibilidades de complementar ou mesmo iniciar sua escolaridade de outras formas, o alunado tende a procurar cada vez menos os cursos supletivos.

No entanto, o ensino supletivo significou até agora uma resposta a uma situação de emergência, um paliativo à falha do sistema político-econômico, que tem obrigado o adolescente a trabalhar precocemente, e do próprio sistema educacional, que não consegue absorver e manter os alunos, com a idade adequada, no ensino fundamental. Embora em sua evolução o ensino supletivo no país tenha a marca do descaso e do descompromisso de sucessivos governos, incluindo o atual, ele ainda se apresenta, para uma parcela significativa da classe pobre, como a única alternativa de educação.

"Evidentemente, enquanto perdurarem as agudas diferenças entre as classes sociais e persistirem as conseqüentes dificuldades

enfrentadas por uma parcela significativa das famílias pobres brasileiras, com relação à educação dos filhos, o Ensino Supletivo terá razão de existir". (Giubilei,1993: p.7).

O descompromisso se expressa também na pouca preocupação com a formação dos educadores que trabalham nesta modalidade de ensino, cujas conquistas e problemas, segundo Haddad (1997), não são sequer matéria de discussão nos grupos de capacitação de educadores. No entanto, o desempenho dos educadores, quando atrelado a um compromisso político e a uma desenvoltura técnica adequada, é condição determinante para a conquista de um ensino supletivo de qualidade.

A necessidade de olharmos com atenção para a formação de educadores dessa modalidade de ensino está presente no estudo de Giubilei (1993). Para a autora, os cursos de formação deixam evidente *"a despreocupação com os educandos maduros. (...) A grande maioria dos educadores acredita numa simples continuação da escolaridade interrompida, reproduzindo no ensino para adultos metodologias destinadas às crianças e aos jovens"* (p.4).

Por incluir um aluno afastado muito tempo dos bancos escolares, essa educação apresenta ainda a necessidade de aprofundar questões referentes ao desenvolvimento biopsicológico social do aluno, tema que ainda se mostra pouco expressivo no estudo dessa população, e que muito poderia contribuir para uma melhor adequação do ensino para os alunos do supletivo. (Oliveira, 1999).

Duarte (1986) é outro autor que aponta a necessidade de se dar atenção à formação dos professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, pois entende ser fundamental os docentes conhecerem as condições de ensino-aprendizagem mais adequadas a seus alunos. Um dos obstáculos para o professor ensinar de forma adequada à clientela do supletivo, segundo o autor, é a idéia difundida de que *"basta ter boa vontade e bom senso"* (p. 25) o que apenas mascara a falta de compromisso real com as camadas populares alijadas da escolarização.

Para além de uma formação sistematizada, com densidade epistemológica adquirida em cursos e capacitações, Romão (2000) afirma que o educador de jovens e adultos vai se constituindo *"com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos"*(p.64) o que evidencia a necessidade da inserção do professor numa realidade política e social que lhe permita avaliar e selecionar os conteúdos de sua disciplina, para que atenda de forma satisfatória os jovens e adultos que procuram o curso supletivo. É na avaliação de sua atuação que o professor encontra subsídios para melhorá-la e, assim, atingir esta clientela tão peculiar.

Enfim, esses autores apontam para a necessidade, cada vez mais premente, de estudos sobre os cursos que se destinam ao ensino de adultos e jovens, como é o caso do supletivo, de modo que possam sustentar uma ação objetiva, firme e competente que possibilite atender as necessidades e características que são próprias a esses alunos, reduzindo a má qualidade deste tipo de curso.

O aluno do curso supletivo

O estudo de Gadotti (2000) indica que um curso supletivo de qualidade precisa considerar o aluno adulto de forma diferente daquela como a escola se organiza para atender a criança, porque se trata de um aluno que *"precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois sua ignorância lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade"*. (p.39).

Para o aluno adulto que frequenta o curso supletivo faz-se necessário um trabalho pedagógico que vise não apenas a ampliação de seus conhecimentos, mas o olhar de que tais conhecimentos servirão para sua melhor atuação no mundo em que vive. Além disso, é preciso atenção a seus sentimentos. Os sentimentos de ignorância, angústia e inferioridade causam tensão e geram situações que dificultam o processo de aprendizagem podendo desestimular o aluno, a tal ponto que ele pode chegar a desistir da escola.

Dentre as produções mais recentes que tratam dos sentimentos de alunos do supletivo, destacamos o trabalho de Giglio (1998), que tem como objeto de estudo o sentimento de medo de alunos do curso supletivo de uma escola particular da cidade de São Paulo. Nesse estudo, a autora faz uma análise das relações que vão se estabelecendo entre o comprometimento da aprendizagem e da socialização e o sentimento de medo do aluno em relação ao fracasso escolar. Giglio assinala que os alunos sentem medo de retornar à escola, pois a lembrança de sua vida escolar está marcada por sucessivas experiências de fracasso, que provocam neles um contínuo estado de tensão. Eles demonstram um intenso desejo de atender adequadamente as expectativas da escola, da

professora e as criadas por eles mesmos sobre o próprio aproveitamento, mas a baixa auto-estima decorrente dos sucessivos fracassos faz com que se fragilizem, quando precisam se expor não só à professora, mas também aos colegas.

Os sentimentos de alunos do curso supletivo mereceram também a atenção de Loureiro (1996), em seu estudo sobre as relações que se estabelecem na sala de aula entre colegas de idades diferentes. A análise da autora enfatiza que *"a diferença de idade entre alunos maduros e alunos novos acabam por resultar em constrangimento dos alunos que possuem idade mais avançada"* (p. 65). Este constrangimento pode ser gerado a partir da convicção do adulto de estar numa situação da qual já deveria ter saído, a situação de estudante, que o faz sentir-se incomodado com a divisão deste espaço com colegas mais jovens, talvez considerados numa situação mais legítima.

Os alunos de mais idade, na maioria das vezes, retornam aos bancos escolares buscando recuperar um tempo perdido e valorizam a escola como legitimadora de posição na escala social. Contudo, deparam-se com a dificuldade de conviver com colegas bem mais jovens, evadidos da escola regular, e que apresentam necessidades muito diferentes das suas.

Para os adultos, por exemplo, o barulho que os mais jovens fazem dificulta o entendimento das atividades e pode ser gerador de conflitos. De forma semelhante, os alunos mais jovens tendem a voltar para a escola procurando recuperar relações já vividas e, ao se deparar com a necessidade de convivência com colegas mais velhos, nem sempre ficam à vontade.

As diferenças entre alunos adultos e jovens que cursam o supletivo são discutidas no estudo de Junqueira (1980), que toma como centro da questão o aluno adulto que busca concluir a educação básica. A autora evidencia que o motivo básico de o adulto ingressar no curso supletivo, para retomar os seus estudos, é a realização pessoal. Dessa forma, o impacto da interrupção do curso regular, no processo de motivação dos alunos, não se caracteriza como fracasso, assim como a busca pelo supletivo não representa, segundo a autora, uma queda no nível de aspiração deles, mas a possibilidade de o adulto cumprir o mais rápido possível as exigências de formação com vistas ao ingresso num curso superior. O supletivo é visto por esse adulto como um trampolim para a realização pessoal de cursar uma faculdade ou um curso técnico.

Os jovens também buscam o ensino supletivo para concluir a sua escolaridade média, visando atingir melhores colocações no mercado de trabalho e dar continuidade aos estudos. Freitas (1995) revela que a presença de jovens que buscam esse tipo de curso tem sofrido um aumento significativo, pois, *"se até meados da década de 80, o ensino supletivo podia ser pensado como educação de adultos, cada vez mais ele vem se caracterizando como educação de jovens"* (p. 208). Em vista dessa nova caracterização, a autora considera necessário que um maior número de estudos contemple a clientela relativamente recente nesse tipo de curso.

O estudo de Signorini (2000) discute também o aumento do número de jovens que retorna à escola após uma série de fracassos e interrupções na escolaridade regular e indica que uma forte razão para a volta do jovem aos bancos escolares *"é, evidentemente, a generalização de uma demanda mínima*

de escolarização para contrato de trabalho de todo tipo, inclusive os referentes à mão-de-obra desqualificada, como no caso de concurso para jardineiro, gari, servente".(p.75), apresentando, de forma clara, que a busca por melhores empregos os mobiliza para o retorno à escola.

Para Freitas (1995), o aumento do número de alunos mais jovens trouxe questões e dificuldades até então pouco presentes nos cursos supletivos, por exemplo, o excesso de barulho feito pelo aluno jovem na sala de aula como um dos motivos de desentendimento entre os alunos adultos e jovens, o que vai requerer propostas que privilegiem a realização de atividades diferenciadas, a fim de atender adequadamente a nova clientela.

Uma proposta, como a de Freitas, que contempla o planejamento de atividades diferenciadas para os alunos adultos e jovens, dificilmente poderá ser desenvolvida, pelo menos, enquanto a escola se encontrar distanciada do mundo do aluno, priorizando ainda a transmissão de conteúdos formais, sem qualquer relação com o mundo do trabalho e com professores sem uma formação específica para esse tipo de clientela. No entanto observa que *"se a escola está, por um lado, distanciada do mundo desses alunos, por outro, através de um longo histórico de conflitos e reprovações, ela é inseparável do processo de construção de suas identidades"* (p. 213).

A discussão do processo de construção de identidades encontra-se presente nos estudos de Oliveira (1992), Tfouni (1994) e Kleiman (2000) que enfocam a relação do aluno com o universo da escrita como determinante para a construção desse sujeito: saber ler e escrever adquire uma importância

fundamental para o indivíduo não se sentir excluído do próprio meio, em uma sociedade em que o adulto letrado é a referência e a norma.

Nesse sentido, como aponta Oliveira (1992), é comum se pensar a escola como agência social explicitamente destinada a trabalhar com os conhecimentos que são considerados necessários e adequados no interior da sociedade, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Por conseguinte, só aquele que passa pela escola possui o instrumental para lidar nessa sociedade, o que situa o sujeito não escolarizado em um lugar bem determinado, cuja identidade se configura basicamente pela negação, ou seja, *"ele não é alfabetizado, não domina o sistema da escrita, não tem acesso a certos modos de funcionamento claramente presentes na sociedade em que vive"* (p.19).

Tfouni (1994), identifica os jovens que têm recorrido ao curso supletivo, a fim de retomar os seus estudos, como aqueles que se evadiram do ensino regular, por não conseguirem superar as inúmeras dificuldades encontradas para aprender nos padrões estabelecidos pela maioria de nossas escolas. Segundo a autora (1994), essas dificuldades são quase sempre decorrentes da exigência de memorização de um conteúdo desenvolvido de forma mecânica, fato, aliás, que se repete no supletivo, e que acaba por legitimar a pessoa do jovem em um lugar social secundário. A exclusão, segundo a autora, se mantém como resultado de uma distribuição não homogênea do conhecimento como um todo. O conhecimento escolar que integra socialmente é o mesmo que discrimina, já que torna possível *"a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita, e por outro lado, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento. Neste último caso, portanto, estão os analfabetos"*(p.64).

Kleiman (2000), relaciona o retorno dos alunos aos bancos escolares à exigência de escolaridade para contratos de trabalho seja qual for o nível, mesmo os referentes à mão de obra não qualificada. Nessa mesma perspectiva, Signorini (2000) enfatiza que a relação entre um nível maior de escolaridade e uma melhor ocupação no mercado está intimamente estabelecida.

Incorporar, no cotidiano da escola, a reflexão sobre a relação educação/trabalho como necessidade concreta desse aluno implica compreender o sujeito como um "*diapasão de possibilidades*", como aponta Makarenko (1987) no trabalho pedagógico desenvolvido na Colônia Gorki. O trabalho é uma das atividades sociais que dá sentido à vida da pessoa, sua conjugação com as atividades escolares propiciam uma compreensão maior do todo social em que o indivíduo está inserido. A compreensão dessa relação aponta a possibilidade de que o aluno se perceba como ser social e a consciência dessa condição pode levá-lo a descortinar para si mesmo outros caminhos diferentes daqueles aos quais se via submetido inexoravelmente.

É evidente que o curso supletivo só faz sentido em um sistema educacional cujo direito ao ensino regular não foi garantido a todas as crianças. No entanto, mesmo provisório, como deve ser considerado esse curso, em um país que se pretende democrático deve oferecer condições para que o indivíduo supere as dificuldades e se projete como trabalhador e cidadão, com direitos, deveres e necessidades garantidos.

Nessa direção, o trabalho de Kidd (1973) contribui para a discussão sobre a relação que pode se estabelecer entre sentimentos e aprendizagem na idade adulta, na medida em que mostra a forte influência dos fatores emocionais na aprendizagem dos alunos nessa faixa etária: *"sentimentos como amor, respeito e admiração conduzem à calma, serenidade e confiança necessários a um aproveitamento positivo do processo, enquanto a cólera, a frustração e o medo levam à ansiedade, ao retraimento e ao desespero"* (p. 68). O autor considera como características do aluno adulto as atitudes de desinteresse e de constrangimento quando o aluno adulto percebe que o professor não lhe dá a devida importância ou não apresenta um verdadeiro interesse pelo seu processo de conhecimento.

O constrangimento também surge quando percebe, por exemplo, que demora mais que o jovem para realizar uma atividade ou entender alguma explicação. Para o professor, o mal-estar do aluno explicita que o grupo de alunos como um todo não conseguiu acompanhar as explicações e avançar no conhecimento. Constrangimento e mal estar do aluno e do professor, configura um ambiente de tensão, onde a vergonha e o medo do fracasso surgem como características marcantes desses alunos como também aponta Giglio(1998). A autora entende que o adulto, ao perceber que o colega jovem realiza as atividades escolares com mais facilidade que ele, sente-se inferior, provavelmente por interpretar essa situação como de culpa sua, por não estar desempenhando o papel que a sua condição de adulto exige.

O estudo de Junqueira (1996) discute a mudança de percepção de si dos alunos jovens e adultos do curso supletivo a partir do trabalho pedagógico na escola e

destaca que *"quanto melhor a relação entre o professor e o grupo, maior será o desenvolvimento e o envolvimento dos alunos, não só no aspecto cognitivo, mas nas mais diversas facetas de sua construção, pois maiores serão as possibilidades de interação com ele mesmo e o meio"*.(p.46) O autor afirma que uma relação pedagógica pautada em aspectos como respeito e camaradagem podem fazer com que o aluno adquira uma avaliação positiva sobre si e sobre o processo educativo.

Entendendo que a convivência na escola entre pessoas de diferentes idades é fator de ricas aprendizagens, os estudos apresentados apontam a necessidade do professor do supletivo ser um observador atento das atitudes e dos sentimentos de seus alunos, a fim de organizar o trabalho pedagógico, de modo que torne possível a emergência de um clima que favoreça a aprendizagem. Como afirma Canário (1999), *"se a escola é um lugar onde alunos e professores aprendem, é também o lugar onde essa aprendizagem é recíproca e interativa"* (p. 138).

No âmbito do ensino supletivo, pelo fato de o professor trabalhar na sala de aula com alunos que apresentam uma grande diferença de idade, a manutenção de um clima que favoreça a aprendizagem se torna uma questão fundamental, pois a troca de experiência com professores e colegas é fundamental para que se estabeleçam as relações necessárias para a compreensão do conteúdo ensinado e para o bem-estar decorrente da efetiva participação no grupo.

A escola, cuja tarefa exclusiva, tem sido a de transmitir conhecimentos, deve extrapolar tal condição e efetivar uma organização crítica da aula, em que se

prioriza a formação do aluno, como pessoa, pelo atendimento de suas necessidades afetivas, cognitivas, motoras, sociais.

Estudando as situações educativas nos trabalhos com a educação de adultos na França, Leon (1986) revela que o aluno adulto, em seu processo de escolaridade, estabelece relações particulares com o conhecimento, com a instituição escolar e com as pessoas, pois *"dispõe de um conjunto mais ou menos estruturado de conhecimentos, a partir dos quais organiza os novos."* (p.195). O perfil do aluno adulto exposto por Leon é daquele sujeito que vem para escola com maturidade física e mental, capaz de reflexão, conhecimento de suas condições e capacidades, que procura esconder suas dificuldades, que teme o fracasso e aprende o que interessa, ou seja, coisas que lhe tragam satisfação imediata para suas necessidades.

Quando comparamos este perfil com o perfil do aluno que frequenta o curso noturno, levantado pelos estudos realizados por Almeida (1992) e Furlani (1997), pode-se observar que existe entre eles muitas características semelhantes. Como nos revela Almeida (1992) o aluno da escola pública noturna é aquele que *"levanta cedo, trabalha, e já vem cansado"* (p. 3) para enfrentar a jornada de estudo, mas não desiste porque *"a escola noturna, é a única alternativa de acesso ao saber sistematizado para os oriundos das camadas mais desfavorecidas"* (p. 2).

O estudo de Furlani (1997) indica que os alunos do curso superior particular noturno de uma cidade paulista apresentam características semelhantes às levantadas por Almeida: são alunos trabalhadores que encaram uma dupla

jornada, de trabalho e de estudo, tendo em vista conquistar melhores condições de vida.

De um modo geral, para os alunos adultos do curso supletivo noturno, sujeitos de nossa pesquisa, soma-se às condições descritas por Almeida e Furlani o fato de estarem muito atrasados nos estudos, já que estão em um nível de escolaridade elementar, correspondente ao de crianças de dez anos.

Os estudos feitos por Briseño (1978) e Merval Rosa (1994) também apresentam um perfil de aluno adulto que se assemelha com o nosso aluno do supletivo: submetidos a um modo de vida pressionado por razões de ordem social e econômica, procuram nos estudos atender mudanças na sua vida pessoal como encontrar melhor posição no mercado de trabalho. Merval Rosa (1994) aponta, na fase adulta, uma série de mudanças significativas na vida do ser humano, bem como inúmeros ajustes pessoais e sociais, *"é nela que, normalmente, o indivíduo estabelece os padrões típicos de comportamento que, em condições normais, o acompanharão para o resto da vida (...) define as linhas mestras de sua personalidade"* (p. 10).

Para Briseño (1978), isto significa que o aluno adulto é aquele indivíduo cujas experiências vividas o tornam responsável por si próprio e pelos outros. O autor destaca que o adulto é motivado a estudar por razões de ordem econômica, profissional, social, cultural e cívica e alerta para a necessidade do aluno adulto receber educação em uma perspectiva diferente daquela que é proposta para o jovem e para a criança, pois a aprendizagem para ele tem um

"caráter utilitário, é ativa e dinâmica. Ele aprende o que gosta e tem interesses concretos relacionados com sua realidade social e pessoal" (p. 188).

De forma semelhante, os autores citados apresentam o adulto como aquele que planeja algumas ações que possam garantir sua melhor inserção social e no mercado de trabalho para possibilitar a própria sobrevivência e se responsabilizar pela família. Podemos, portanto, afirmar que os adultos, assim como os jovens, apresentam planos de vida que acreditam se coadunar com suas reais condições de vida e suas possibilidades de mudanças legitimadas pelo ingresso à escola.

Ao estudar a elaboração de projetos de futuro, Guichard (1995) chama a atenção para a importância da escola na formação da identidade dos jovens no momento de elaborar projetos futuros sobre a profissão: *"o valor que se reconhece à escola tem tanta universalidade que nada exclui que aquele que fracassa nela gere um sentimento de fracasso de tal envergadura que lhe impeça empreender qualquer experiência formativa" (p.242).*

Assim, o papel da escola se torna fundamental na vida de adultos e jovens que pretendem mudar de vida em decorrência dos estudos, pois é ela que deverá promover conhecimentos que ofereça tal perspectiva ao aluno.

Ao professor cabe a necessidade de organizar o grupo de forma que a interação entre os alunos propicie um clima que permita a superação do medo e do constrangimento frente às dificuldades de aprendizagem, minimizando a ansiedade dos alunos que apresentam maior dificuldade e estabelecendo um

espaço em que todos se sintam à vontade para expressar as dúvidas e o bem-estar necessário para uma efetiva aprendizagem, pois, quando o grupo como um todo avança no conhecimento, o professor também tem a mesma sensação de bem-estar, já que consegue atender as diferentes necessidades de um grupo tão heterogêneo.

Considerado como um adulto significativo, o professor tem um papel determinante na constituição da pessoa. Rodriguez-Tomé (1965) considera que a atuação do adulto é decisiva no processo de construção de consciência de si, do jovem. Compreensão, abertura para ouvir, inteligência, cultura, simpatia, honestidade etc, capacidade de superar ou minimizar as atitudes de oposição do jovem em relação ao papel do adulto são características que se destacam no adulto significativo, os quais podem se tornar exemplos capazes de interferir na formação da auto-imagem do jovem.

Ao estudar as concepções que os jovens têm dos adultos, Burstin (1955) aprofunda a questão, na medida em que identifica o papel de modelo que os adultos têm para os jovens, o que os tornam responsáveis pela orientação das escolhas que precisam fazer em relação ao próprio futuro.

Em resumo, os estudos voltados para o ensino supletivo vêm privilegiando temas como organização estrutural, legislação e políticas públicas Beisegel (1974), Haddad (1992), Di Pierro (1996) e Gadotti (2000) dentre outros.

A par disso, verificamos a presença de estudos que lançam um olhar ao aluno. Dentre estes, destacamos alguns que explicitam as relações estabelecidas

entre alunos de idades diferentes e os sentimentos decorrentes dessa situação, como os de Giglio (1998), que discute o sentimento de medo em alunos do supletivo, o de Loureiro (1996) e Junqueira (1980), que discutem a relação entre jovens e adultos na sala do supletivo, de Freitas (1995), que discute a presença do aumento de jovens no curso supletivo e ainda os de Tfouni (1994), Kleiman (2000) e Kohl (1999), que discutem a condição de alunos jovens e adultos excluídos por não serem escolarizados.

Também foram levantados trabalhos que abordam condições de aprendizagem de jovens e adultos foram levantados como os de Kidd (1973), que apresenta a relação entre sentimento e aprendizagem, de Leon (1986) que discute características do adulto em situações de aprendizagem, Almeida e Furlani sobre o perfil do aluno adulto de curso noturno.

Enfim, os trabalhos apresentados contribuem para um olhar mais apurado na direção do aluno, jovem e adulto, que frequenta os cursos supletivos, e podem nos fazer ouvir melhor suas vozes e entender com maior clareza as mudanças pessoais que indicam e que são objeto deste estudo.

O Ensino Supletivo com perspectiva de educação continuada que começa a ter espaço na Lei 5.692/71, no capítulo dedicado à Educação de Adultos, e efetiva-se como preocupação governamental em 1996, ao se definir como Educação de Jovens e Adultos, constitutiva da Educação Básica, como modalidade de ensino voltado para atendimento de uma clientela específica, ainda não se apresenta como uma realidade, como mostram os inúmeros trabalhos aqui delineados. O que temos de fato pode ser sintetizado pela afirmação de Giubilei (1993): "

...os poucos que conseguem retornar aos estudos encontram um ensino para adulto inadequado...Pouco valor é dado à sua vivência de estudante trabalhador, sendo-lhe reproduzida a educação tradicional (memorização, dissociação teoria-prática, período/horários), desvalorizada por um conhecimento de segunda categoria". (p.147)

A EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA NA TEORIA WALLONIANA

"A escola deve ser um centro de difusão da cultura. (...) Deve ser o ponto de encontro, o elemento de coesão que assegura a continuidade do passado e do porvir".

Henri Wallon

Considerando-se os inúmeros livros e artigos, podemos afirmar que educação é um tema central na obra de Wallon. Esse interesse fica explícito na elaboração do Plano de Reforma do Sistema Educacional francês, conhecido como Plano Langevin-Wallon (1947) em que apresenta uma proposta de organização da educação contemplando, por um lado, as necessidades da sociedade e, por outro, as necessidades da pessoa e de seu desenvolvimento.

"Uma educação que quer respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos progressos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada fase da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes a sua plena realização..." (Wallon, 1975a: p.15)

Para Wallon, a idéia de educação como apropriação da cultura, enquanto integração de todas as atividades humanas determina a humanização. Nas palavras de Tran-Thong (1969): *"O homem não é humano de repente, ele se torna humano através da solidariedade humana, como continuação de seu passado biológico, sua mudança e um longo e penoso trabalho histórico da gênese humana (...) o humanismo não é um estado, mas um processo".(p.159)*

Conhecer o desenvolvimento humano e sua realização pela educação faz com que Wallon destaque a relação recíproca existente entre Psicologia e Pedagogia. Considerar a educação como uma das condições fundamentais de desenvolvimento significa assumir a formação humana como o resultado das relações entre pessoas num processo dinâmico e concreto em que o passado e o futuro se mesclam no sentido de fazer do presente uma superação do passado e uma projeção ao futuro.

A afirmação de que o meio humano é a condição para a humanização leva a uma visão de escola enquanto um espaço social privilegiado de formação. Na teoria walloniana, a educação escolar, sistemática, intencional, deve dirigir-se primeiramente à personalidade inteira da pessoa e, ainda que priorize a transmissão de conhecimentos, a ação pedagógica influi de forma abrangente em todas as suas dimensões. Por esta razão, a escola precisa levar em conta as necessidades do aluno, que são de ordem diferenciadas: motoras, cognitivas, afetivas e sociais e minimizar qualquer uma destas dimensões pode significar comprometimento do processo como um todo. O aluno leva para a escola as características de seu ser biopsicológico indissociado de suas condições materiais e sociais de existência e a escola, como um fator que introduz inúmeras mudanças nas suas condições de vida, não pode se furtar ao trabalho de ensino/aprendizagem do processo de desenvolvimento intelectual, moral e social da pessoa.

As atividades escolares objetivam a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, que procedem do campo intelectual, mas estas atividades dependem de condições como disciplina e interesse pelas tarefas propostas

que são relativas ao campo das atitudes. Com origem nas relações humanas, as atitudes se apresentam, na teoria walloniana, como um conteúdo que também deve ser considerado e trabalhado na escola, pois revelam as condições e os motivos dos comportamentos.

"A escola tem a possibilidade de apresentar às crianças um modo de vida, um modo de sentir novo, e de tudo isto a escola tem que tomar plena consciência; desta espécie de alma comum, de solidariedade comum que pode estabelecer entre todas as crianças de uma mesma idade, de diferentes idades e entre as diferentes gerações de alunos".(T. Thong: 1969, p.82)

Segundo Wallon (1969), a escola é o lugar onde o sujeito aprende a vida social e democrática não só pelo conhecimento dos livros, mas também pelas experiências da vida cotidiana, por meio de pesquisas, o que pode levar os alunos a uma análise crítica da estrutura social, administrativa e política, para a *"exata apreciação do papel fundamental dos trabalhadores, da solidariedade das diversas atividades humanas, orientando os adolescentes na compreensão dos deveres e direitos dos cidadãos"* (p.189).

A escola precisa ser capaz de tomar posição frente às questões que dizem respeito à vida social do mundo em que se insere, para que não fique alijada da vida real, reproduzindo acriticamente os valores dominantes. Ao criticar o modelo de escola de seu tempo, por ignorar no aluno o futuro cidadão, Wallon defende a escola pública como a instituição que deve se responsabilizar pela formação integral do aluno, tomando como base os valores morais dignos de um cidadão comprometido com os problemas sociais de sua realidade. Nesse

sentido, a escola deveria ter em vista a função de organizadora de novas perspectivas para os alunos, no sentido de propiciar satisfação da necessidade pessoal mais imediata, como ensinar a ler e escrever, condição necessária para participação autônoma na sociedade e garantia da própria sobrevivência. Além disso, a escola deveria ser capaz de alargar gradativamente as perspectivas mais imediatas da pessoa para uma visão mais abrangente de si, do seu papel e de suas possibilidades na mudança ou reafirmação dos valores e das práticas sociais, dadas como normas, tal como nos ensina Makarenko (1991): *"educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã (...) consiste na organização de perspectivas novas, na utilização das já existentes, na instituição gradual de outras mais valiosas".(p.178)*

Wallon (1969) não dissocia a educação da inteligência da educação do caráter, afirmando que a vida escolar deve conjugar, ao mesmo tempo, os conteúdos do ensino e as disciplinas escolares com o gosto pela verdade, o espírito crítico, a consciência de suas responsabilidades sociais, objetivando a conquista da autonomia da pessoa do aluno.

Meio escolar e desenvolvimento da pessoa

Como outros autores que postulam a dimensão histórica da formação humana, Vygotsky (1993), Leontiev (1978), Rubinstein (1967), Wallon concebe o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, que decorre da inserção do indivíduo em determinado meio, das atividades que desenvolve e dos sentidos que atribui a essas atividades. Sentidos que são dados no conjunto

mais amplo das relações sociais e à interpretação de cada um ao lugar social que ocupa. Para esses autores não existe divisão entre atividade externa, que o sujeito realiza no meio, e atividade interna ou como se percebe e avalia a si mesmo. O conhecimento de si advém da vivência do sujeito, do que no mundo é significativo para ele, por atender suas necessidades e seus interesses. Essa vivência delimita e direciona uma posição de afirmação ou negação em relação a si e ao mundo objetivo.

Leontiev (1978) afirma que a motivação para o agir social está diretamente relacionada à atividade desenvolvida pelo sujeito. Nesse sentido, a atividade socialmente organizada delimita as possibilidades de experiências, dá às experiências sua significação concreta e traça a direção da atuação desse sujeito, configura as relações com o mundo e com as pessoas.

Na teoria walloniana, o processo de desenvolvimento é caracterizado por conflitos, de caráter mais orgânico na infância e mais social, à medida que o sujeito se aproxima da idade adulta. Não se pode afirmar que haja uma fase de estagnação ou um ponto de chegada para o desenvolvimento, visto que o indivíduo vai estar ao longo de toda a sua vida em relação intrínseca com o meio.

O desenvolvimento é para Wallon é um movimento constante de transformação de um dado estado a um novo. Da infância à idade adulta, os aspectos sociais vão assumindo predominância cada vez maior; ao longo do processo, as mudanças são resultado de um mesmo movimento que se instaura por conflitos,

seja pela predominância das necessidades orgânicas, em cada estágio, seja pelas pressões sociais impostas pelo meio.

Ao longo do desenvolvimento, da infância à idade adulta, o processo é assegurado pela dinâmica de integração, alternância e predominância dos conjuntos funcionais: afetivo, motor, cognitivo e a pessoa. Esses conjuntos funcionais integram-se e alternam-se ao longo da evolução apresentando momentos de preponderância de um sobre o outro que configuram estágios e fases nas quais ora o conhecimento do mundo está no centro do desenvolvimento, ora o centro é a construção da pessoa.

O processo de desenvolvimento ocorre por etapas, com características diferenciadas em cada momento da vida, e Wallon (1985) define esse processo como *"uma construção progressiva em que se realiza a integração, segundo relações variáveis, de duas funções principais: a afetividade, por um lado vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, a construção do objeto"* (p.17).

Nos estágios de predomínio cognitivo, é a função intelectual que se diferencia, o movimento é de exploração do mundo, de conhecimento e de organização dos dados do exterior. Quando a afetividade predomina, a pessoa volta-se para dentro de si em um movimento de construção de sua personalidade, de diferenciação de seu Eu.

O desenvolvimento se caracteriza, assim, pela emergência de novas funções e pela integração entre elas; integração que pode ser comprometida pela educação que *"não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma"*. (Wallon, 1975: p.15), uma vez que, para o autor, os progressos no desenvolvimento implicam relação recíproca entre as todas as dimensões. Dada a noção de integração e de reciprocidade, a afetividade e a inteligência constituem-se mutuamente, de forma que a evolução de uma provoca mudanças na outra configurando, em cada momento do desenvolvimento, uma pessoa integrada e completa. A passagem de um estágio a outro é resultado de um conflito entre a função que predomina e a que se subordina: para que o cognitivo prepondere é necessário uma subordinação do afetivo e vice-versa.

A função do conflito, na obra walloniana, tem o sentido de impulso para o desenvolvimento da pessoa em busca da maior diferenciação de si e do mundo que a cerca. De cada resolução de conflito, surge uma mudança, entendida como a transformação de um estado no âmbito das atividades, do sentimento e da cognição; do que era percebido como estável a um outro estado, distinto do anterior e percebido como qualitativamente novo. Cada estágio se caracteriza, assim, por relações específicas com o meio, que determina um tipo de comportamento e as possibilidades culturais de resolução dos conflitos.

A síntese feita por Pedro Dantas (1983) esclarece bem o papel do conflito walloniano: *"o psíquico depende, em cada etapa de seu desenvolvimento, do conflito específico desencadeado entre diversos tipos de respostas possíveis - primeiro motoras, depois intelectuais ou afetivas. Tais respostas são*

inseparáveis, justamente por estarem ligadas em unidades dinâmicas, isto é, em unidades dialéticas (...) A dinâmica deixa transparecer que o superado ou reduzido não é destruído e não perde sua ação" (p.186).

O desenvolvimento entendido desta forma implica considerarmos a pessoa como resultado de conflitos que conseguiu resolver, portanto, como *"uma sucessão de crises psicofisiológicas que vão recompondo a ordem dos fatores de onde a conduta recebe seus impulsos e sua orientação" (Wallon: 1985, p.73).*

Ao longo do desenvolvimento, as mudanças pessoais têm como parâmetro o que o meio social impõe a cada faixa etária. As relações com o meio humano e natural possibilitam mudanças pessoais e influenciam fortemente a evolução e, à medida que a pessoa se insere de forma cada vez mais efetiva no mundo adulto, as necessidades pessoais vão adquirindo um caráter cada vez mais social, ou seja, as necessidades orgânicas se subordinam às necessidades sociais.

Na teoria walloniana, as leis de desenvolvimento, em seu princípio de alternância, apresentam a idade adulta com uma predominância do conjunto funcional cognitivo, voltado para o atendimento às necessidades do mundo exterior, impostas pelo meio social. Isto significa que, nessa fase, em que a vida cotidiana exige o domínio da cognição, a função afetiva não estará eliminada, ressurgindo com toda força em situações de impasse e tendo como resultado a redução da função cognitiva. O conflito permanece como força de integração das diferentes funções da pessoa numa dimensão mais social.

As mudanças pessoais resultantes de atendimento às necessidades sociais apresentam o conflito não mais com um caráter de resolução funcional interna, mas como resultado de atendimento a pressões sociais. A noção de conflito permanece, mas agora modelado e direcionado pelas necessidades que o meio coloca e as condições que oferece, de forma os motivos sociais se convertem em necessidades pessoais, como explicita Rubinstein (1979) *"através de sua atividade socialmente organizada, o homem se converte em membro e representante de um todo social: os motivos sociais se convertem em seus motivos pessoais, dado que ele mesmo se converte em membro e representante da coletividade. Desta forma se eleva por cima do plano da mera existência orgânica e se incorpora ao plano da existência social."* (p.204)

Numa sociedade como a nossa, cujo valor social dado à escola é muito grande, o fato de um pessoa não saber ler e escrever é uma marca, distintiva como a da pobreza, da condição de subalternidade, imposta pelo grupo dos letrados, dos escolarizados. A possibilidade de superação deste estigma destaca a escola como um meio privilegiado de mudança, inclusive pessoal, se considerada a afirmação de Rubinstein (1979).

Wallon (1985) afirma que o meio modela a pessoa e *"a mesma pessoa pode apresentar não somente uma grande diversidade, mas também contrastes de conduta nos diferentes meios aos quais sua existência o insere"* (p.72). Isto significa que em um meio, como o do ensino supletivo, socialmente valorizado por se tratar de um espaço escolar, apresenta condições de propiciar transformações nos comportamentos, nos sentimentos e nos pensamentos das pessoas, em decorrência da diversidade de relações estabelecidas neste

espaço. A possibilidade de convivência com o conhecimento, com colegas de idades diferentes, com colegas da mesma idade, com professores, e todo um universo diferenciado daquele de seu cotidiano são possibilidades de mudanças na forma de agir, sentir e pensar do aluno.

O meio é responsável pelas mudanças na forma de agir quando *"as pessoas do seu meio não são, em suma, senão ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir ou se realizar"* (Wallon, 1975, p.158). O sujeito sempre se coloca numa perspectiva de mudança frente à intervenção do outro, mesmo que esta intervenção não se explicita, ela afeta e promove transformações. As transformações também ocorrem na forma de sentir: a vergonha que a pessoa sente frente aos outros escolarizados e o medo de ingressar na escola ou mesmo de frequentá-la por não ter certeza do sucesso podem ser minimizados. O medo, explicado por Wallon (1995) como um desarranjo das funções posturais, está vinculado à impotência para tomar posições e recuperar o equilíbrio: a pessoa sente desaparecer seus pontos de apoio. O simples fato de decidir voltar a estudar situa o aluno num contexto de apreensão, traz-lhe um certo nível de medo.

Da mesma forma, as mudanças na forma de pensar se expressam como a possibilidade da pessoa refletir sobre a própria vida, avaliar seu passado e prever seu futuro, e é decorrente da inserção da pessoa num determinado universo valorizado socioculturalmente. No caso dos alunos do curso supletivo, que já tiveram experiências sistemáticas de escolarização, o fato de estar na escola é por si só a possibilidade de apropriação do mundo atual, movido pela informação.

Wallon (1975) afirma que a escola é um meio em que há semelhanças de interesses e deveres, mas também um lugar onde podem se constituir grupos com objetivos variados: *"os grupos em idade escolar são muitas vezes dados como exclusivamente virados para os jogos e os da adolescência como grupos de oposição aos adultos ou de evasão à realidade cotidiana"* (p.173). Os grupos determinam a pessoa em relação a sua forma de agir, sentir e pensar. O grupo tem o poder de modificar o comportamento e as atitudes do jovem, suas atitudes se tornam um complemento da conduta de seus parceiros. *"Na família, na aula, face ao professor e com cada professor, com os seus camaradas, no trabalho e nos jogos, a sua atitude está sujeita a se modificar"* (Wallon: 1975, p.21).

Os grupos de jovens são muitas vezes vistos como grupos de oposição ao adulto, mas o conflito não é necessário, pois *"se os grupos são de fato formações particulares, não são forçosamente hostis ao que é distinto delas"* (Wallon:1975, p.174). De acordo com Werebe (1998), para os jovens, os grupos representam uma necessidade, mas variam de acordo com suas culturas e classes sociais o que pode determinar certas atividades mais livres num contexto e menos toleradas em outros. Isto significa a possibilidade de se reconhecer enquanto pessoa diferenciada de acordo com o contexto ao qual se insere.

O reconhecimento de sua pessoa enquanto lugar de inúmeras possibilidades implica para o jovem o encontro do caminho para a idade adulta que, para Wallon (1985), significa identificar a *"vida com tarefas, e as tarefas que de agora em diante farão parte de suas atividades, são uma cobertura que lhe*

oculta a morte. Na prática as criações de sua atividade são uma negação da morte" (p. 234).

Os alunos, jovens e adultos do curso supletivo encontram-se, portanto, em condição bastante peculiar de formação de suas pessoas e o retorno à escola os projeta em variadas possibilidades. Wallon (1975) afirma que a idade adulta é *"a dos sucessos e insucessos na vida privada e na vida pública ou profissional do indivíduo. O peso das circunstâncias torna-se aí muito grande".(p. 71)*

Em sociedades como a nossa, a escola deveria ser um espaço de participação e valorização da pessoa e cursos como o supletivo, que atendem jovens e adultos, espaços privilegiados de humanização, veiculação e práticas culturais de valores democráticos cujo sentido de cidadania pudesse ser construído na diversidade das pessoas que o freqüentam.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

"A seleção dos dados é comandada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o acontecimento e o nosso desejo, a nossa hipótese, ou mesmo os nossos simples hábitos mentais".

Henri Wallon

Ao se fazer uma pergunta, possivelmente vislumbramos uma resposta e, muitas vezes, ao formulá-la já temos um jeito de olhar o problema. É com este entendimento que, ao propor esta pesquisa, vou em busca de um caminho que permita ampliar esse olhar e investigar as mudanças indicadas pelos alunos jovens e adultos do supletivo e as razões atribuídas a elas. Tendo em vista esse objetivo, procuramos responder a seguinte questão:

Que mudanças pessoais são indicadas pelos alunos, adultos e jovens, do supletivo? Quais as razões que eles atribuem para essas mudanças?

- **Seleção da escola, da classe e contato inicial**

A escola foi escolhida a partir de dois critérios: localização geográfica e oferta de curso supletivo. A escolha de uma classe de 4.ª série para a realização da pesquisa permitiu trabalhar com alunos que freqüentavam há mais de um ano o curso supletivo, o que favorecia a familiaridade necessária para que pudessem avaliar sua inserção neste percurso.

Inicialmente, foi feito um contato com a coordenadora e diretora da escola para solicitar permissão e apoio para a realização da pesquisa em sala de 4.ª

série do curso supletivo. Nessa oportunidade, esclarecemos o objetivo do trabalho e nos colocamos à disposição para apresentar os resultados alcançados.

A partir do consentimento da equipe administrativa da escola, agendamos um horário com as três professoras da classe de 4.^a série (a responsável pela sala de aula, a responsável pela sala de informática e a orientadora de sala de leitura). Após os esclarecimentos necessários e a permissão das profissionais para a realização da pesquisa, organizamos um horário que nos permitisse estar presente nas diversas atividades.

Caracterização da escola

A escola selecionada para a realização da pesquisa pertence à rede municipal de ensino de São Paulo e mantém, no período noturno, o curso supletivo de 1^a a 8^a série. Atende um grande contingente de moradores de uma das maiores favelas da periferia da capital paulista que apresenta uma população, em grande parte, formada por chefes de família na faixa etária entre 19 e 35 anos⁶, migrantes, principalmente, da região nordeste do país, e com alto índice de analfabetismo.

A estrutura do espaço escolar é suficiente para atender os alunos do curso supletivo no período noturno; não há curso regular neste período. A escola abriga cerca de 300 alunos distribuídos em oito salas, uma para cada série do curso. Tem uma sala de leitura e uma sala de informática que são usadas, uma vez por semana, por alunos de todas as séries. Além do espaço interno, há um

pátio que é utilizado no intervalo das aulas e nos momentos que antecedem a entrada dos alunos em aula. Há também uma quadra poliesportiva que é usada pelos alunos para campeonatos interclasses.

Participantes da pesquisa

A classe de 4ª série é formada por um grupo composto de 33 alunos, sendo 17 mulheres e 16 homens, cujas idades variam entre 15 e 53 anos. Durante o período da pesquisa, não houve alterações no grupo, apesar de os alunos mudarem de série a cada semestre. De acordo com a estrutura do ensino supletivo cada semestre equivale a um ano do ensino regular.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados obtidos foram coletados nas seguintes fontes: acompanhamento das atividades escolares, questionário, entrevista coletiva.

- **Acompanhamento das atividades escolares:**

A rotina da sala de aula foi acompanhada, em dias alternados, durante um semestre, o que permitiu registrar, cursivamente, as atividades propostas pelas professoras e a participação dos alunos na sala de aula, na hora do intervalo, na sala de leitura e na da sala de informática.

⁶ Dados extraídos de documentos da secretaria da escola pesquisada

O acompanhamento das atividades incluiu a análise dos planos de aula organizados pela professora o que permitiu verificar que os conteúdos desenvolvidos seguem os da 4ª série do curso regular, que atende a seqüência proposta pelos livros didáticos, porém sem a mesma amplitude de estudo e discussão, pois, como o tempo é menor, a prioridade é dada a conteúdos mínimos.

Esse acompanhamento nas três salas de aula (informática, leitura e de aula) revelou que o clima dominante é de cordialidade; os alunos (jovens e adultos) se auxiliam mutuamente durante as atividades, trocam materiais e conversam em tom respeitoso. Entretanto, quem centraliza os contatos é a professora: é ela quem distribui as tarefas, explica, responde as perguntas dos alunos, soluciona suas dúvidas etc... Há pouca oportunidade de discussões nas aulas e de execução de tarefas coletivas, de modo que a proposta pedagógica pouco favorece interações de compromisso entre os alunos.

Os alunos apresentam-se em geral "bem comportados"; mantêm-se quietos a maior parte do tempo e trabalham mesmo quando a professora se ausenta. Têm lugares demarcados: sentam-se sempre perto dos mesmos colegas, sendo que os adultos ficam nas carteiras da frente, próximos à mesa da professora, e os jovens ocupam o fundo e as laterais da sala - encostados na parede, onde têm visão do grupo todo.

As atividades que favorecem contatos mais espontâneos são as que acontecem fora da sala de aula. A sala de leitura e as aulas de informática possibilitam que os alunos conversem, pois são espaços em que se privilegia o trabalho em grupo

e o uso do mesmo material. O clima de cordialidade observado em sala de aula pôde ser confirmado também nesses outros espaços. A informalidade do espaço permite que os alunos participem mais ativamente; eles partilham o computador na sala de informática, ou os livros na sala de leitura, com os colegas. Os intervalos entre as aulas e o momento do café são espaços de movimentação espontânea, aproveitados para aproximação entre amigos, jovens e adultos, da própria sala e de outras salas.

- **Questionário**

Procedimentos de elaboração

O questionário privilegiou a coleta de informações objetivas, tais como: as condições de vida dos adultos e jovens; sua vida escolar; indicações sobre as relações na sala de aula, com os colegas e com a professora; as mudanças pessoais e as razões atribuídas a essas mudanças. (Anexo I)

Procedimentos de aplicação

O questionário foi aplicado em sala de aula, ao grupo todo (33 alunos), no final do semestre e teve duração de 1h30m. O grupo mostrou-se bastante receptivo e demonstrou boa vontade para responder as perguntas. Durante toda a aplicação, permanecemos na sala de aula, junto com os alunos, esclarecendo as dúvidas, a fim de garantir a todos uma compreensão adequada do que estava sendo perguntado.

Na última folha do questionário, constava o pedido de avaliação do instrumento, procedimento que buscou verificar a adequação das questões ao nível dos alunos. Do total de trinta e três alunos, apenas cinco apresentaram críticas quanto à forma e quanto à extensão, apontando questões repetitivas e muito semelhantes que os deixaram cansados. Os demais teceram comentários positivos sobre o questionário, como por exemplo, o valor que deram à possibilidade de se manifestarem a respeito de seus colegas e sua professora. Dois alunos pediram para ler suas respostas, para saber se estavam claras ou não, pois queriam ter certeza de que não seriam mal interpretadas.

Procedimentos de organização dos dados

Após a aplicação do questionário, os dados foram organizados em tabelas, o que permitiu traçar um perfil dos alunos jovens e dos alunos adultos. Dada a grande diferença de idade entre os sujeitos da pesquisa, optou-se por apresentar separadamente o perfil do dois grupos de alunos pesquisados. A decisão de dividir o grupo-classe por idade levou em conta a amplitude da faixa etária dos alunos, que vai de 15 a 53 anos, e distribuiu o grupo em alunos menores ou maiores de 21 anos.

PERFIL DO ALUNO JOVEM

O grupo de jovens é composto por 15 alunos e estará sendo analisado de acordo com:

Tabela 1 -Distribuição dos alunos quanto a idade e sexo

IDADE	FEMININO	MASCULINO
15 anos	-	1
16 anos	2	1
17 anos	2	1
18 anos	-	1
19 anos	2	-
20 anos	2	1
21 anos	1	-
S/R	1	-

Quando se compara o número de alunos jovens por sexo, verifica-se a presença de um percentual bem mais elevado (67% = 10) de sujeitos do sexo feminino, ficando o sexo masculino representado por 33% (5) do total. O grupo total dos sujeitos pesquisados apresenta maioria do sexo masculino.

Verifica-se que, dos 5 alunos pertencentes ao sexo masculino, 4 estão com idade entre 15 e 18 anos. No entanto, quando se trata dos alunos do sexo feminino, os dados mostram uma distribuição equilibrada na idade/sexo, com uma leve concentração na faixa etária entre 16 e 20 anos.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos quanto ao local de origem

ESTADO DE ORIGEM	Nº DE ALUNOS
Bahia	7
Paraná	1
Pernambuco	2
Rio Grande do Norte	1
São Paulo	2
Sem Resposta	2

O grupo de jovens é constituído, em sua maioria, de pessoas originárias da região nordeste do Brasil, com um percentual de 77%, que representa um total de 10 dos 13 sujeitos que responderam esse item. Dentre os estados da região nordeste, a Bahia comparece com o percentual expressivo de 70% dos sujeitos, correspondendo a 7 do total de 10 sujeitos de origem nordestina.

As regiões sudeste e sul, representadas por 2 sujeitos de São Paulo e 1 do Paraná, aparecem em segunda posição com um total de 3 sujeitos, número que corresponde a 23% do total dos sujeitos jovens respondentes. Do total, 2 alunos não responderam.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil e número de filhos

Nº DE ALUNOS	ESTADO CIVIL	Nº DE FILHOS
11	Solteiros	Sem filhos
3	Solteiro	Com filhos
1	Não respondeu	Não respondeu

Conforme se observa no quadro acima, 11 do total de 14 alunos jovens que responderam esse item são solteiros e sem filhos, dos quais sete são mulheres e quatro, homens. Este número representa um percentual de aproximadamente 79% dos sujeitos, o que significa que a grande maioria dos alunos jovens não tem dependentes ou ainda não constituíram a própria família.

Cerca de 22% dos alunos jovens da classe pesquisada são solteiros, mas têm filhos para cuidar, o que corresponde a 3 do total de 14 alunos.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos quanto a ocupação no mercado de trabalho

TIPO DE TRABALHO	Nº DE ALUNOS
Empregado doméstico	3
Comércio	1
Costureira	1
Restaurante	1
Vendas	1
Lavador de carro	1
Desempregado	6
Não respondeu	1

O quadro revela que, de 14 alunos jovens respondentes do item ocupação no mercado de trabalho, 43% encontram-se desempregados, percentual que representa um total de 6 sujeitos; 3 alunos trabalham como empregadas domésticas, o que corresponde a 21%; cerca de 36% dos sujeitos indicaram empregos diversos (costureira, lavador de carro, vendedor etc), perfazendo um total de 5 sujeitos.

Ainda em relação à ocupação dos alunos jovens no mercado de trabalho, percebe-se que o conjunto dos alunos que estão empregados (8) é assalariado, que trabalham no setor de prestação de serviços.

Tabela 5 - Distribuição dos alunos quanto a renda proveniente de salário

FAIXA SALARIAL	Nº DE ALUNOS
< dois salários mínimos	4
Dois a quatro salários mínimos	4
Mais de quatro salários mínimos	1
Não respondeu	6

Do total, 6 alunos ou 40% não responderam; percentual que corresponde ao número de alunos que se encontravam desempregados; 44% (4) dos alunos jovens que responderam a questão encontram-se na faixa salarial situada entre dois a quatro salários mínimos; outros 44% apontam que pertencem à faixa salarial menor que dois salários mínimos. Dessa forma, 90% dos sujeitos que responderam a questão recebem no máximo quatro salários mínimos por mês. Apenas 1 aluno afirma receber mensalmente acima de quatro salários mínimos.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos quanto a locomoção diária/tempo

Nº ALUNOS	DE	TIPO DE LOCOMOÇÃO CASA/TRABALHO/ESCOLA	TEMPO TOTAL
11		A pé	5' a 60'
2		Ônibus	1h 30'
1		Carro	5'
1		Ônibus - a pé	1h 10'

Do total de 15 alunos, 11 (74%) vão para a escola a pé, sendo que 10 deles gastam de 5 a 30 minutos para percorrer o caminho de casa à escola ou do trabalho à escola. Apenas um aluno indicou que leva uma hora para chegar à escola a pé. Dos alunos, 26% de alunos jovens utilizam ônibus, demorando cerca de 1 hora e trinta minutos para chegar à escola. Apenas 1 aluno (7%) vai para a escola de carro, fazendo o percurso em 5 minutos.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos quanto a local e quantidade de refeições feitas no dia

N.º ALUNOS	N.º REFEIÇÕES/DIA	LOCAL
8	Todas	Casa
5	Café/almoço Almoço/jantar	Casa ou trabalho
2	Café	Casa

Os dados indicam que 53% dos alunos (8) fazem as três refeições: café da manhã, almoço e jantar, sendo a maioria delas em casa. Do total de alunos, 33%, (5 alunos) declaram fazer duas refeições por dia, tendo como local a própria casa e o trabalho e 13% declaram fazer apenas uma refeição por dia e a faz em casa.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos quanto a idade de ingresso na escola

Nº DE ALUNOS	IDADE DE INÍCIO DE ESCOLARIDADE
10	6 - 10 anos
4	11 - 16 anos
1	Não respondeu

Cerca de 71% dos alunos jovens apontam ter ingressado na escola com idade que varia entre 6 anos e 10 anos, o que indica que suas famílias de origem tentaram mantê-los no período de obrigatoriedade escolar; 29% tiveram o primeiro contato com a escola com idade variando de 11 a 16 anos. Apenas um aluno não respondeu a esse item.

Tabela 9 - Distribuição dos alunos de acordo com o tempo de afastamento da escola

Nº DE ALUNOS	PERÍODO DE AFASTAMENTO
4	1 - 3 anos
7	4 - 6 anos
2	7 - 10 anos
1	Outras respostas
1	Não respondeu

Do total, apenas um aluno não respondeu o item que trata do tempo de afastamento da escola. Dos 14 que responderam, pode-se verificar que a escola só volta a fazer parte do universo da metade destes sujeitos após um afastamento que se estende por um período de 4 a 6 anos. 29% ficam afastados por um período que vai de 1 a 3 anos.

Tabela 10 - Distribuição dos alunos quanto ao motivo de afastamento da escola

N.º DE ALUNOS	MOTIVO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA
5	Para trabalhar/ajudar pai ou mãe
3	Mudança/viagem
2	Gravidez
5	Outros

Motivos diferentes levaram o aluno jovem a se afastar da escola. Dentre os mais citados, pode-se citar a necessidade de trabalhar para ajudar o pai ou a mãe no sustento da família perfazendo um percentual de 33% do total de

alunos pesquisados. 20% deles indicam como motivo a mudança para São Paulo e a viagem para visitar os pais que moravam distante; duas jovens (13%) afirmam ter ficado grávidas ou pelo nascimento do bebê. No item outros, os alunos indicam como motivos de afastamento da escola, problemas de saúde; pouca vontade de ir para a escola e preferir jogar bola.

Em suma, pode-se verificar que o grupo de alunos jovens é formado por sujeitos solteiros, a grande maioria sem filhos, nordestinos, trabalhadores que ocupam baixas posições no mercado de trabalho, no setor de prestação de serviço, embora seja expressivo o número de jovens desempregados. Os salários situam-se na faixa entre dois e quatro salários mínimos para manter a própria vida ou contribuir na renda familiar.

O grupo de alunos jovens não gasta muito tempo no trajeto casa-escola-trabalho e costumam fazer três refeições diárias preferencialmente em casa.

Por fim, quanto a sua vida escolar, os alunos jovens apresentam, em média, interrupção de até 5 anos entre a idade em que ingressaram pela primeira vez na escola e a idade que resolveram retomar os estudos no supletivo

PERFIL DO ALUNO ADULTO

O grupo de adultos é composto por 18 alunos e será analisado de acordo com os seguintes critérios:

Tabela 11 - Distribuição dos alunos quanto a idade e sexo

IDADE	FEMININO	MASCULINO
22 a 31 anos	2	8
32 a 41 anos	2	3
42 a 51 anos	2	-
> 51 anos	1	-

Diferentemente do que mostra o grupo dos jovens, em que a maioria dos alunos é do sexo feminino, os dados mostram que a maioria (61%) do grupo de adultos pertence ao sexo masculino com uma concentração maior de idade no primeiro intervalo, entre 22 a 31 anos, que corresponde a um percentual de 73%. 39% do grupo pertence ao sexo feminino, distribuído de forma equilibrada em todas as faixas etárias.

Tabela 12 - Distribuição dos alunos quanto ao local de origem

ESTADO DE ORIGEM	Nº ALUNOS	DE
Alagoas	1	
Bahia	7	
Ceará	2	
Maranhão	1	
Minas Gerais	1	
Pernambuco	3	
Piauí	1	
São Paulo	2	

O grupo de adultos, como o grupo de jovens, é constituído, em sua maioria, de pessoas originárias da região nordeste do Brasil, com um percentual de 89%. Dentre os estados da região nordeste, o estado da Bahia comparece com um percentual expressivo de 44% de sujeitos, ou seja, 7 dentre o total de 16 pessoas. A região sudeste, comparece com 2 sujeitos de São Paulo e 1 de Minas Gerais, o que corresponde a 17% do total.

Tabela 13 - Distribuição dos alunos quanto ao estado civil e número de filhos

Nº DE ALUNOS	ESTADO CIVIL	Nº DE FILHOS
8	Solteiro	Sem filhos
4	Solteiro	Com filhos
1	Casado	Sem filhos
4	Casado	Com filhos
1	Divorciado	Sem filhos

No grupo de adultos, tal como no dos jovens, a maioria é solteira. Dos 18 alunos, 10 não têm filhos (55%). Verifica-se semelhante resultado no estudo de Furlani (1997) sobre alunos do ensino superior particular noturno. A autora entende que esse dado poderia *"ser um facilitador de sua inserção no sistema escolar, mas sua participação na vida econômica da família acarreta-lhe outras responsabilidades"* (p. 79).

Cerca de 22% dos alunos da classe pesquisada são solteiros, mas com filhos para cuidar, esse percentual corresponde a 4 do total de 18 alunos adultos. Pode-se observar o mesmo percentual (22%) para um grupo de 4 alunos casados e com filhos.

Tabela 14- Distribuição dos alunos quanto a ocupação no mercado de trabalho

TIPO DE TRABALHO	Nº DE ALUNOS
Empregada doméstica	3
Comércio	2
Costureira	1
Operário/metalúrgico	6
Açougueiro	1
Restaurante	1
Desempregado	4

Tal como no grupo de jovens, neste grupo é expressivo o número de desempregados (22%). Do total, 3 alunas trabalham como empregadas domésticas, ou seja, (17%) do total de alunos que responderam o item; 33% dos sujeitos são operários, 11% trabalham no comércio e 5% em restaurante, açougue, ou têm a profissão de costureira, percentuais que representam respectivamente 6, 2, e 1 sujeito para as três últimas profissões, perfazendo um total de 11 sujeitos. Em relação à ocupação dos alunos no mercado de trabalho, cerca de 78% (14) do total de 18 alunos adultos são assalariados,

distribuídos entre os setores industrial e prestação de serviços, apresentando uma leve tendência para o último setor.

Tabela 15- Distribuição dos alunos quanto a renda proveniente de salário

FAIXA SALARIAL	Nº DE ALUNOS
< dois salários mínimos	3
dois a quatro salários mínimos	7
mais de quatro salários mínimos	1
Não respondeu	7

A maioria dos alunos recebe menos de quatro salários por mês no grupo de adultos, o que os aproxima ao grupo de jovens. Dentre os 18, 7 alunos (39%) não responderam, mas é necessário considerar que cerca de 25% dos alunos afirmaram estar desempregados. Verifica-se que 64% dos alunos estão na faixa salarial situada entre dois e quatro salários mínimos, enquanto 27% do total dos alunos pertencem à faixa salarial que recebem menos de dois salários mínimos por mês. Apenas 1 aluno recebe mais que quatro salários mínimos. Esse valor, de um modo geral, precisa dar conta das necessidades de alimentação, moradia, transporte, vestuário e outras despesas.

Tabela 16 Distribuição dos alunos quanto a locomoção diária/tempo total

Nº ALUNOS	DE	TIPO DE LOCOMOÇÃO CASA/TRABALHO/ESCOLA	TEMPO TOTAL
12		A pé	5' a 30'
4		Ônibus	20' a 40'
1		Carro	3'
1		Trem - ônibus	2h 30'

Assim como os jovens, os alunos adultos, na sua maioria se locomovem a pé no percurso entre escola, casa e trabalho. Do total de 18 alunos, cerca de 67% vão para a escola a pé, gastando para isso de 5 a 30 minutos; 4 sujeitos utilizam ônibus (22%), demorando entre 20 a 40 minutos para chegar à escola.

Os dados nos indicam que 1 aluno vai para a escola de carro e faz o percurso em 3 minutos; 1 aluno vence o percurso, por meio de trem e ônibus e demora 2 horas e 30 minutos para chegar à escola.

Tabela 17 - Distribuição dos alunos quanto ao número e local das refeições diárias

N.º ALUNOS	N.º REFEIÇÕES/DIA	LOCAL
13	Todas	Casa ou Casa/trabalho
4	Café/almoço Almoço/jantar	Casa ou trabalho
1	Almoço	Casa

Assim como os alunos jovens, a maioria dos adultos (72%) faz as principais refeições em casa ou no trabalho. 4 alunos (22%), indicam fazer duas refeições por dia, em casa ou no trabalho. Do total de 18 alunos, 5% declaram apenas almoçar.

Tabela 18 - Distribuição dos alunos quanto a idade de ingresso na escola

Nº DE ALUNOS	IDADE DE INÍCIO DE ESCOLARIDADE
9	6 a 10 anos
1	11 a 15 anos
2	16 a 20 anos
5	> 20 anos
1	Não respondeu

Diferentemente do grupo de jovens em que a maioria (71%) ingressou na escola na idade regular, no grupo de adultos nota-se uma certa equivalência entre o número de alunos que ingressou na faixa etária entre 6 anos e 10 anos (53%) e os que ingressaram com idade superior a 10 anos. Por sua vez, 41% (7) revelam que o primeiro contato com a escola se deu no intervalo que compreende a faixa de 16 a mais de 20 anos. Deste total, 5 (29%) afirmam que entraram na escola pela primeira vez com idade maior que 20 anos.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos quanto ao tempo de afastamento da escola

Nº DE ALUNOS	PERÍODO DE AFASTAMENTO
6	Até 10 anos
4	11 a 20 anos
1	> 20 anos
7	Não responderam

A diferença entre um grupo e outro se mostra quanto ao limite de tempo em que ficaram fora da escola. Enquanto no grupo de jovens, o limite de afastamento é de 10 anos, no grupo de adultos esse limite chega a 20 anos. Do total de alunos adultos, cerca de 44% dos alunos não responderam a questão relativa ao tempo de afastamento da escola, e dentre estes 10% (2) deram informações vagas, indicando por exemplo "muitos anos". Do total, cerca de 33% dos alunos revelam um afastamento de até 10 anos; 27% dos alunos ficaram afastados entre 11 e 20 anos da escola. Apenas um aluno revela ainda ter se afastado da escola por mais de 20 anos.

Tabela 20 - Distribuição dos alunos quanto ao motivo de afastamento da escola

N.º DE ALUNOS	MOTIVO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA
8	Para trabalhar
2	Mudanças constantes
1	Gravidez
3	Nunca tinham estudado
4	Outros

Semelhante ao grupo de jovens, também no grupo de adultos podemos observar que o principal motivo de afastamento da escola é o trabalho, representando um percentual de 44% do total de alunos pesquisados. 17% deles, ou seja, 3 alunos não tinham tido a oportunidade de freqüentar qualquer escola antes do supletivo. Mudanças constantes foi o motivo alegado por 11% dos alunos adultos para o afastamento da escola e uma aluna adulta (5%) revela que se afastou da escola por gravidez. Outros 22% dos alunos indicam que não freqüentaram a escola por um longo período de tempo devido às dificuldades financeiras, por não conseguir conciliar trabalho e estudo.

Em suma, os 18 alunos adultos pesquisados distribuem-se em 7 alunos do sexo feminino, sendo 4 solteiros (dois com filhos), 2 casados (com filhos) e um divorciado sem filhos; 11 alunos do sexo masculino, sendo 8 solteiros (um com filho) e 3 casados, dois dos quais com filhos. Os alunos são oriundos, na sua maioria (15), da Região Nordeste (PE, PI, CE, RN e BA), e 3 alunos de outras

idades (1 de MG e 2 de SP) e ocupam lugares no mercado de trabalho relativos a prestação de serviços como empregadas domésticas, costureiras, operários, metalúrgicos, etc. recebendo no máximo três salários mínimos de salário. A maioria dos alunos está trabalhando e apenas quatro indicaram que estão desempregados. Em relação à vida escolar dos alunos adultos nota-se que, em média, há uma interrupção de até 20 anos entre a idade em que ingressaram pela primeira vez na escola e a idade que resolveram retomar os estudos no supletivo.

Entre o grupo de jovens e o grupo de adultos há semelhanças quanto à origem nordestina, na predominância do estado civil solteiro, na ocupação em nível de prestação de serviços, na renda mensal de até quatro salários mínimos, no local de moradia/ trabalho próximo à escola e na necessidade de trabalho como motivo alegado pelo afastamento da escola regular. Assim, a reflexão sobre os alunos jovens e adultos que cursam o supletivo não pode deixar de considerar que estes sujeitos apresentam as mesmas condições de existência quanto ao lugar social que ocupam: trabalhadores, de determinado grupo cultural e excluídos da escola na idade regular, a maioria por necessidade de trabalho.

- **Entrevista coletiva**

Com os dados do questionário em mãos, optamos pela realização de entrevistas coletivas, com o objetivo de complementar informações do questionário. Para a entrevista coletiva, solicitamos à professora um espaço na sala de aula para uma nova conversa com os alunos, a fim de fazer um levantamento dos alunos interessados em participar de um grupo de conversa. Como vários alunos

candidataram-se, solicitamos que eles se reunissem voluntariamente em grupos de jovens e adultos, para facilitar as discussões. Foram formados dois grupos, com 6 alunos cada: jovens com idade variando entre 15 e 21 anos e adultos com idade entre 23 e 43 anos.

Com a autorização da professora, os alunos participantes saíram da sala de aula para eleger um representante do próprio grupo para coordenar as discussões da entrevista coletiva. Após a eleição, foram agendados com as duas coordenadoras eleitas os horários e local para os dois encontros, sendo um para o grupo de jovens e outro para o grupo de adultos. Agendamos também um horário para orientá-las sobre a condução da entrevista coletiva, ocasião em que procuramos esclarecer os cuidados que elas deveriam tomar.

As coordenadoras de grupo foram orientadas para: informar aos grupos que o anonimato dos participantes seria garantido; permitir a discussão ampla sobre os temas selecionados; apresentar um tema de cada vez e esgotar o assunto sobre ele; dar espaço para todos os colegas se posicionarem sobre o assunto, respeitando a fala de cada um; gravar toda a discussão da melhor forma possível.

Durante a entrevista coletiva, uma coordenadora ficou responsável por conduzir as discussões, enquanto a outra se responsabilizou pela gravação, em um micro gravador portátil. Ao final da reunião, o grupo pôde ouvir a gravação feita. As entrevistas coletivas foram realizadas na sala anexa à sala de Coordenação Pedagógica da escola e ocorreram durante o período de aula, em

dias diferentes e no horário que os alunos escolheram. Cada reunião durou aproximadamente uma hora.

O primeiro grupo a se encontrar foi o grupo dos jovens. A pesquisadora permaneceu na sala dos professores, esperando o grupo terminar as discussões, para se reunir com as coordenadoras do grupo e ouvir o relato detalhado dos acontecimentos. O mesmo procedimento foi adotado com o grupo de alunos adultos.

A audição da gravação com as discussões dos grupos mostrou que algumas questões do roteiro, previamente elaborado para subsidiar as coordenadoras, não tinham sido desenvolvidas com clareza, impossibilitando uma análise mais apurada dos temas.

Foi necessário, por essa razão, um novo encontro com cada um dos grupos para discutir as dificuldades percebidas, esclarecer as dúvidas surgidas e solicitar novamente a colaboração deles para complementar algumas respostas. A coordenação desse novo encontro ficou sob a responsabilidade da pesquisadora acompanhada das coordenadoras dos grupos.

Os encontros iniciaram-se com a leitura da transcrição da gravação da entrevista anterior. Houve grande colaboração dos alunos, que se mostraram disponíveis para fazer os ajustes necessários, esclarecendo questões suscitadas. Os dados coletados em cada grupo, neste segundo momento de entrevista coletiva, foram acrescentados aos dados obtidos com a primeira

discussão. No entanto, não juntamos os dados, pois fizemos uma distinção entre os dois dados com uma marca (***) na transcrição. (Anexo II).

Análise dos dados do questionário e das entrevistas coletivas

A organização dos dados, sem dúvida, traz no seu bojo a necessidade de um olhar mais objetivo da realidade, mas também considera que esta realidade vem permeada pelo olhar subjetivo do pesquisador. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa tiveram sua razão de ser e apresentaram funções diferenciadas. O acompanhamento das atividades da sala de aula, sala de leitura e sala de informática serviu para conhecermos a dinâmica das relações entre os próprios alunos e entre alunos e professores e aprimorarmos a pergunta a ser investigada; o questionário apresentou informações sobre os temas em questão e, por meio das entrevistas coletivas, foi possível detalhar e aprofundar as informações dadas no questionário.

Para o levantamento de categorias, um primeiro agrupamento foi feito, levando em conta as respostas ao questionário e as discussões da entrevista coletiva, de forma que foi possível elencar os seguintes temas:

Razões para retornar à escola;

Razões para escolher o curso supletivo;

Mudanças decorrentes da frequência ao curso;

Mudanças na maneira de agir, sentir e pensar;

Convivência com colegas como razão para as mudanças pessoais;

Relações entre colegas na turma e entre a turma e a professora;

Relações com colegas da mesma idade e de idades diferentes;

Relações entre a turma e o professor;

A partir desse primeiro agrupamento, foi possível fazer novas aproximações entre os temas destacados. Esta análise teve como resultado a aproximação dos assuntos tratados em dois grandes temas aglutinadores:

- **Mudanças pessoais indicadas pelos alunos jovens e adultos**
- **Razões atribuídas a essas mudanças.**

Uma leitura mais refinada dos temas nos permitiu perceber que ao responder uma questão, os alunos se referiram a pontos tratados em outras questões, o que exigia um grande esforço para identificar o que predominava no conteúdo explicitado. Dada essa dificuldade foi necessário estabelecer critérios de classificação para as falas, tendo em vista o sentido dado de cada resposta no conjunto do discurso do sujeito, ou seja, foi levado em conta as repetições, a ênfase dada a uma questão e a direção de cada resposta na articulação do sentido do todo. Desse processo de análise foi possível organizar categorias, em cada um dos grandes temas.

Para o tema **MUDANÇAS PESSOAIS** indicadas pelos alunos jovens/adultos do curso supletivo, as categorias e os critérios estabelecidos foram os seguintes:

Mudanças com predomínio no sentir: falas indicadoras de elevação de auto-estima que expressam como se sentiam em relação a si mesmos antes e como este sentimento mudou;

Mudanças com predomínio no agir: falas indicadoras de como os comportamentos se apresentavam antes e depois da escola;

Mudanças com predomínio no pensar: falas indicadoras de recursos cognitivos que expressam o antes e o depois.

Para o tema **RAZÕES ATRIBUÍDAS ÀS MUDANÇAS** pessoais pelos alunos, jovens e adultos apresentaram diferença quanto às razões indicadas. Para os jovens, as razões e os critérios estabelecidos para as categorias foram:

Convivência com colegas e professores: falas indicadoras de porque as relações na escola promovem mudanças pessoais;

Pensar no futuro: falas indicadoras de como a elaboração de perspectivas para o futuro são promotoras de mudanças;

Satisfação à família: falas indicadoras de como a família promove as mudanças;

Para os adultos, as razões e os critérios estabelecidos foram:

Aprender instrumental básico: falas indicadoras de como aprender é promotora de mudanças;

Ser respeitado: falas indicadoras de explicação de mudanças;

Ensino utilitário/mercado de trabalho: falas indicadoras de mudança em decorrência de um ensino que os possibilite atuar melhor no mercado de trabalho;

Convivência com colegas e professores: falas indicadoras de como as relações provocam mudanças;

Satisfação à família: falas indicadoras de como a família promove mudanças.

A VOZ DO ALUNO DO SUPLETIVO

Este capítulo vai discutir as mudanças pessoais indicadas pelos alunos jovens e adultos desta pesquisa e as razões que atribuem às mudanças percebidas. A análise e discussão será apresentada em quatro itens, buscando distinguir as diferenças e semelhanças possíveis entre os dois grupos.

- O contexto da sala de aula;
- As mudanças indicadas pelos alunos jovens e as razões que eles atribuem;
- As mudanças indicadas pelos alunos adultos e as razões atribuídas por eles às mudanças apontadas;
- A comparação entre os dois grupos.

O CONTEXTO DA SALA DE AULA

Antes de iniciar a análise e discussão das falas dos alunos jovens e adultos do curso supletivo sobre as mudanças pessoais que indicam e as razões atribuídas a essas mudanças, algumas considerações devem se feitas em relação ao grupo classe como um todo. Uma reflexão a respeito do grupo precisa levar em conta que nos últimos anos a procura do curso supletivo pelos jovens vem aumentando e que, um curso destinado inicialmente só para adultos, deve considerar este aumento e mais do que isto, lidar com uma situação inédita: alunos de 15 a 50 anos ou mais, na mesma sala.

O fato de serem todos, jovens e adultos, trabalhadores, de mesma origem social, o que os tornam semelhantes no que diz respeito às condições de vida, não significa que são um grupo homogêneo quanto as formas de agir, sentir e pensar. Assim sendo, evidenciar suas apreciações particulares sobre o grupo no qual estão inseridos é importante para que possamos entender as mudanças e razões que indicam a partir da frequência ao curso. Ao falarem sobre a turma, colegas e professores, mostram suas vivências do cotidiano escolar e como a escola se apresenta com um papel significativo em suas vidas.

- **A voz do jovem sobre sua turma, colegas, professores e escola**

Ao falarem sobre a turma da classe, alguns alunos jovens indicam um clima de cordialidade e respeito, afirmando que: "Somos muito amigos e companheiros" e "ótimo, a gente se respeita um ao outro", identificando valores como respeito e companheirismo para avaliar, de forma positiva, a turma.

Mas, alguns não se furtam às críticas: "Meio chata porque alguns começam a bagunçar na hora que a professora está explicando", indicando que na visão dos alunos jovens sobre a própria turma, pode-se verificar aspectos negativos como a bagunça que também atrapalha os próprios jovens e não apenas os adultos; e os aspectos positivos da cordialidade da turma como condição e necessidade de melhor atendimento às exigências da professora. Estar em um grupo que propicia um clima tranqüilo em sala de aula cria condições favoráveis no desenrolar do processo ensino-aprendizagem e o ajuste de todos é necessário para um resultado satisfatório.

O barulho é o que atrapalha a concentração e acaba provocando um clima de tensão, irritando os alunos que querem prestar atenção à explicação da professora. A bagunça, apresenta-se como uma dispersão, muitas vezes decorrente de uma atividade organizada de forma inadequada pelo professor, que não cria a oportunidade de movimento necessário para os alunos jovens, a fim de obter maior participação.

A dinâmica da sala do curso supletivo deveria ser estabelecida como oportunidade de contato social entre os jovens, em forma de conversa, discussões produtivas e troca de experiências, mas sem as direções adequadas podem se apresentar como períodos de distração e momentos de bagunça.

De acordo com a teoria walloniana, o movimento revela o mundo interior do indivíduo, suas necessidades. Um professor atento aos movimentos dos seus alunos pode satisfazer tais necessidades quando organiza atividades, que não exigem atitudes de atenção concentrada por um tempo prolongado. Esse tipo de atenção requer um grau elevado de atividade tônica e o esforço despendido, quando é excessivo, comumente acarreta a situação de 'bagunça' indicada pelos alunos. (Wallon, 1985).

A possibilidade de o jovem ser envolvido pelo professor, nas atividades, faz com que mude sua postura, torne seu comportamento menos dispersivo e, conseqüentemente, permite que se estabeleça um clima propício para o trabalho pedagógico. (Salles, 1993)

Wallon (1975a) considera a escola um meio onde as pessoas se instruem, familiarizam-se com uma disciplina e com relações interindividuais diferentes das estabelecidas no meio familiar.

A convivência com colegas da mesma idade tem um valor afetivo significativo para os jovens, ilustrado no depoimento: "a gente fala a mesma língua, se entende, tem mais alegria"; "é mais conversa de namorado e o que todo jovem gosta de fazer" e "é mais legal porque as brincadeiras são as mesmas".

Os jovens reconhecem que entre o mundo deles e o dos adultos há uma certa distância. As conversas mais íntimas sobre namorado, por exemplo, são reservadas aos colegas de mesma idade, pois eles compreendem mais facilmente o sentimento do outro jovem. Com os adultos, eles têm conversas sobre outros assuntos, como escola e trabalho.

Os alunos jovens indicam que estabelecem com seus pares uma relação de cumplicidade, pois reconhecem no outro características e necessidades próprias, confirmando que *"as pessoas do seu meio não são em suma senão ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir ou se realizar"* (Wallon, 1975a, p. 158).

Em relação ao professor, os alunos jovens reconhecem o professor como aquele que sabe mais que eles e, que de bom grado, passa este conhecimento. Para atuar com essa clientela, o profissional deveria ter formação para atuar promovendo uma aprendizagem que vise a superação e transformação da realidade de seus alunos, ou mesmo uma crítica sobre esta realidade.

Desconhecem, no entanto, que suas intervenções devem ser no sentido de promover condições para que o aluno participe ativamente do ato educativo expondo suas dúvidas, debatendo idéias, dando sugestões, etc.

Em seu trabalho, sobre formação do professor, Giubilei (1993) afirma que *"não se concebe a formação do professor sem um preparo adequado à realidade educacional. É fundamental a análise e discussão de textos que apontem para o papel político do educador e a importância do estágio como fonte de criação e descobrimento mútuo entre educador e educando."* (p.105). reforça, desta forma, a necessidade de formação que diferenciada que deve ter o professor ao lidar com grupos heterogêneos como o do supletivo, em que pudesse promover reflexões e discussões a partir da realidade cotidiana e de trabalhador do aluno em relação às aprendizagens desenvolvidas na escola.

Parece que a troca de professores, de uma professora polivalente na 4ª série para vários professores especialistas nas séries seguintes, trouxe como consequência a possibilidade de interpretar melhor seu papel: transmissor de informações que pouco se preocupa com a aprendizagem e a formação da pessoa do aluno. Revelada nos depoimentos dos alunos, a figura inicialmente vista como amiga e que os satisfaz nas necessidades afetivas parece que deixou de existir.

O professor que os acolhe e estabelece um vínculo afetivo positivo para a aprendizagem parece aproximar-se mais do professor explicitado por Wallon (1975a) que afirma *"ser uma perpétua remodelação de idéias: deve modificar as suas próprias idéias pelo contato permanente com uma realidade que é*

móvel, feita da existência de todos e que deve tender para o interesse de todos” (p.224). Para os outros professores falta a sensibilidade de acompanhá-los de maneira mais próxima, mostrando que eles são importantes.

Como afirma Giubilei (1993): *“há sim, que haver professores que, sensíveis à problemática diferencial de um aluno-trabalhador, tenham motivação suficiente para prosseguir investigando, pesquisando, ampliando seus conhecimentos pela experiência que o contato com esse aluno lhe proporciona”.* (p.148)

- **A voz do adulto sobre sua turma, colegas e professores**

A turma da sala é vista pelos alunos adultos como um grupo do qual enfatizam a relação de amizade e respeito que existe entre eles, semelhante ao grupo de jovens: “A turma é muito legal, pois todos se respeitam muito”, “Todos são amigos” e “Todos se esforçam para aprender”. No entanto, se apresenta como “Muito barulhenta” onde “Nem todos se dão bem; uns são mais legais e outros mais chatos”.

A apreciação contraditória que fazem sobre a turma nos remete a refletir sobre a sala de aula do curso supletivo que, organizada de forma heterogênea quanto à idade apresenta por sua vez interesses variados, o que demanda do professor uma habilidade especial para lidar com os alunos, que nem sempre acontece.

Para a integração do grupo, segundo Giubilei (1993), cabe ao professor uma ação mais abrangente no tocante ao clima da classe e no desenvolvimento das atividades, pois:

"a reflexão sobre o sentido do saber e a análise desse saber ele realiza com o grupo, podendo levar todos, conjuntamente, a descobrirem que as dificuldades de uns passam a ser dificuldades do coletivo, pois, indistintamente, todos têm algo a dizer. E a percepção, o conhecimento e a experiência que cada um tem do mundo devem ser socializados a fim de se tornarem bem comum." (p.122)

A convivência com o colega jovem não se faz de forma muito tranqüila, conforme pode ser percebido nas diversas respostas. Ao pontuar a calma, o respeito e a responsabilidade como valores do grupo de adultos, parecem demarcar seu espaço em relação ao grupo de alunos jovens, que são os barulhentos e perturbadores, como aparece nas inúmeras falas do adulto sobre o jovem . É claro o movimento de crítica dos adultos em relação aos jovens barulhentos. Por exemplo, são eles que fazem "zueira", "falam muito" e "parece que não querem nada com a vida".

O adulto, na maioria das vezes, faz referência ao colega jovem que costuma entender as explicações da professora e realizar as atividades mais rapidamente: "eles têm mais energia e sabem mais que a gente" e no tempo que sobra atrapalha os colegas que ainda não terminaram a tarefa. Reafirmam, sempre que podem, o desconforto frente às situações de estarem juntos na mesma sala.

As críticas feitas pelo grupo de alunos adultos à bagunça dos mais jovens, chegando a sugerir a divisão da classe, são retomadas em outros momentos do estudo e reforçam a idéia da pouca tolerância dos adultos em relação aos jovens. Para eles, "os mais jovens conversam muito", "eles são muito bagunceiros", "eles escrevem rápido e não deixam a gente terminar", e "tem uma parte jovem que não sabe o que quer da vida".

A recorrência ao termo bagunceiro reafirma a todo o momento o incômodo provocado pelo barulho dos jovens na sala de aula. Os alunos adultos reconhecem a agilidade dos jovens nas atividades que são expressas pela rapidez com que terminam as tarefas e atribuem a isso maior tempo para conversa e bagunça, o que pode também, estar ocultando uma condição na qual o adulto se coloca como mais velho e incapaz de aprender com semelhante rapidez.

Um olhar mais atento do professor, com o objetivo de procurar satisfazer as necessidades de uma classe formada por alunos de idades diferentes minimizaria a "bagunça" e possibilitaria, de forma mais efetiva, o processo de aprendizagem de todos os envolvidos.

Algumas características apresentadas pelos adultos sobre os colegas jovens revelam um conhecimento desta fase de desenvolvimento que tem, realmente, especificidades: "O adolescente é muito difícil dar o braço a torcer"; "vai pela cabeça do outro"; "Todo adolescente é marrudo. Tudo o que eles falam é o certo"; "Eles sabem mais que todo mundo"; "Eles não admitem trocar experiência com ninguém"; e "um quer ser mais independente que o outro."

Revelam, dessa forma, uma idéia de jovem (Salles, 1993 e Tripoli, 1998) constituída culturalmente pela nossa sociedade apresentada como sendo esta, a idade das transgressões sociais, das crises pessoais, dos conflitos com os adultos, enfim inúmeros estereótipos que, calcados em teorias de desenvolvimento, estabelecem as interpretações sobre a realidade e são, com freqüência, divulgados pela mídia.

Os jovens alunos participantes deste estudo, apesar de terem condições de vida muito semelhantes às dos adultos no que diz respeito às responsabilidades com o trabalho e sustento de família, apresentam alguns comportamentos específicos de uma fase de desenvolvimento conhecida como adolescência, tais como a identificação e oposição ao adulto quando se referem a eles como rabugentos, mas ao mesmo tempo como modelo de conduta. Os adultos reconhecem esses comportamentos e os descrevem com uma riqueza de detalhes só possível pela convivência com eles.

A teoria walloniana explica como sendo esta a fase da vida em que a personalidade está se diferenciando pelo movimento de oposição aos adultos: *"enquanto a criança pequena pretendia, para se aperfeiçoar, imitar o adulto, o adolescente parece desejar a todo custo distinguir-se; não é uma questão de conformismo, mas de reforma e transformação."* (Wallon, 1968, p. 214).

Mas, como perceber não significa compreender, os adultos acabam exigindo dos jovens comportamentos e atitudes semelhantes aos seus, conforme indicam nas seguintes falas: "Você acha que eu preciso chegar prá ela e dizer: olha fulano, você precisa se comportar. Agora eu tô falando e você fica quieto";

"Na nossa classe não tem criança...Prá mim quem faz isto é pura burrice..."
Avalia-os, inclusive com atributos já culturalmente postos e explorados teoricamente (Tripoli, 1998; Salles, 1993): "como minha mãe diz: é aborrecente" e "A gente só está na mesma classe, mas não influi em nada..."

Os adultos, ao afirmarem que o jovem: "ele te ignora...fala que você está sendo careta...este tipo de coisa";"É...você é careta, é cafona...você é chato...";"O único exemplo que eles seguem é o da bagunça."; "É difícil eles se envolverem com a gente", parece demonstrar um certo desconforto na convivência com eles e não reconhecer a importância do seu papel no processo de mudança do jovem. Dessa forma, os adultos deixam de contribuir para a construção de uma aprendizagem mais efetiva não só dos jovens, mas deles próprios e o clima de bagunça estabelecido pelos jovens provoca cada vez mais tensão, exige cada vez mais esforço de concentração e diminui o ritmo de produção nas atividades.

Do total dos depoimentos, apenas uma aluna adulta afirma: "Maravilhoso (o convívio) porque um aprende muito com o outro" e acredita que "eles podem não demonstrar isto agora, mas eu acho que eles aprendem com a gente", destoando das falas de seus colegas que enfatizaram o desconforto no convívio com jovens na mesma turma.

Outro adulto faz uma apreciação que parece estar pautada numa lembrança da própria vida nessa fase. Afirma que "Eu nem posso falar da fase de adolescência, porque eu nunca tive isto, nem sei o que é. Nunca tive brincadeira, essa zueira toda que eles tem..." e pondera que "É coisa da idade..., com 12 anos eu já cuidava da família..." denunciando sua condição de vida em

que não pôde "fazer zueira" porque teve que trabalhar e cuidar da família desde cedo.

Em suma, considerando-se as falas da maioria dos adultos, é importante reafirmar que a intolerância que demonstram em relação a alguns comportamentos dos colegas jovens tem como contrapartida um sentimento inverso dos jovens em relação aos colegas adultos. Dessa forma, parece que os adultos se definem em oposição aos jovens.

A professora reencontrada após tanto tempo de seu afastamento da escola acolhe-os, estabelecendo um vínculo necessário ao processo de aprendizagem, transmite os conteúdos escolares, consideradas importantes, e promove um clima de cordialidade: "Ela é uma ótima professora, parece ser da família"; "É uma pessoa boa e dá atenção a todos"; "É a pessoa mais legal e a relação é a das melhores possíveis"; "Todos gostam dela, ela é muito amada por nós".

Em outros momentos deste estudo, tivemos oportunidade de acompanhar as atividades desenvolvidas pela professora e avaliarmos que só se diferenciam das propostas no ensino regular pela redução na seleção de conteúdos que possa ser transmitido em menor tempo; a aula não promove possibilidades de interações e discussões sobre temas importantes para a vida pessoal e profissional dos alunos e não há propostas de trabalho desafiadores e envolventes, que poderiam possibilitar uma busca de conhecimento mais completa; não trabalha em grupos; infantiliza a relação e não possibilita o conhecimento básico para preencher, por exemplo, um formulário na procura por um emprego ou uma carta reivindicando direitos a um determinado setor de

atendimento social, satisfazendo as necessidades dos alunos, como indicado neste estudo.

Enquanto reconhecem-na como a professora que apresenta apenas pontos positivos em termos afetivos (amiga, amada, da família), ficam satisfeitos com o pouco que lhes é dado. Nem isto a escola oportuniza: desenvolver a capacidade para perceber o real papel do professor no processo de aquisição de conhecimentos do aluno como promotores de sujeitos mais críticos, a partir de ampla reflexão sobre os conteúdos apresentados.

O perfil do docente distancia-se, desta forma, do professor indicado por Wallon (1975) que precisaria ter *"verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe são confiadas, deve tomar partido das coisas de sua época. Deve tomar decisões, não cegamente, mas fazendo o inquérito que sua educação e instrução lhe permite fazer (...); deve tomar decisões solidariamente com os seus alunos informando-se de quais são suas condições de vida"* (p. 224).

Com a passagem do tempo e a mudança dos professores, a apreciação dos alunos apresentada na entrevista coletiva assume um outro tom: "Os professores também...acho que hoje vem aqui e faz um papel assim: ensinar o bê a bá só, a minha obrigação"; "o professor faz a dele na escola. Acho que já foi melhor". Talvez pelo tempo maior de vivência na escola e a convivência com diferentes professores, o aluno torna-se capaz de fazer uma apreciação mais concreta do papel do professor, contato principal na escola, como aquele que cumpre sua obrigação, mas que já foi melhor.

Algumas falas remetem ao que os alunos adultos pensam sobre a atuação do professor em relação ao comportamento do grupo: "Tem uns que falam, mas se leva na brincadeira..."; "Tem prof. que põe mais ordem..." e "A impressão é que eles têm medo dos alunos." Revelam, dessa forma, um olhar reprovador sobre a forma que o professor conduz seu trabalho, não impõe ordem e sentem-se inseguros, desestimulam, portanto, os que estão envolvidos.

Ao falarem sobre escola, os alunos adultos afirmam que "nem toda escola ta adaptada à educação" e "educação vem de casa ... é dos pais", revelando que escola dá conta de uma parte, dos conteúdos, da informação, e a educação que trás de casa, dá conta da outra parte, àquela relacionada ao tratamento com as pessoas, os bons modos, a polidez,

Para o aluno adulto a escola é reconhecida como um espaço propício para o estabelecimento de relações interindividuais de um tipo diferente das que já tinha com outros grupos em sua vida. Avaliam a escola como espaço legítimo de socialização em que a convivência com outros oportuniza uma melhor adequação na vida que busca, mas em algumas situações confirmam estudos (Malaquias, 1994) que a indicam como forma de melhorar a vida, ter uma profissão; não aparece como uma necessidade intelectual de compreender o mundo.

A escola é um meio onde as pessoas não apenas se instruem, mas também desenvolvem suas aptidões, pois propicia a sua participação em uma diversidade de grupos com atividades diferenciadas. Deve estar adaptada a estrutura social para formar o aluno como um futuro cidadão. (Wallon, 1975^o).

De acordo com o estudo de Freitas (1995), escola e educação se apresentam como diferentes universos para os alunos, pois *"a escola está tão distanciada de suas vidas - de seu cotidiano, suas aspirações, alegrias e angústia - que não vale o esforço de investir energias além das estritamente necessárias"*.(p.213).

Se personalidade e inteligência não existem como instâncias separadas, como afirma a teoria walloniana,, a escola é uma oportunidade única na história do aluno, pois aglutina ao mesmo tempo a possibilidade de aquisição dos conhecimentos e, através deles, a promoção de desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa completa, pois *"só consegue constituir sua própria personalidade através de suas relações com os outros"*. (p.393)

AS MUDANÇAS PESSOAIS INDICADAS PELOS JOVENS E RAZÕES DESSAS MUDANÇAS

Antes de apresentar os resultados da análise e discussão a respeito das mudanças pessoais indicadas pelos alunos jovens do supletivo e as razões que atribuem para elas, é importante oferecer um panorama geral dos motivos que os levaram a freqüentar o curso, a fim de possibilitar um melhor entendimento do contexto em que se movimentam os alunos. Para os jovens, o retorno à escola provoca uma dupla jornada, isto é, durante o dia trabalham e à noite estudam. Eles revelam que esse tipo de vida é "muito cansativo", mas não têm outra escolha a não ser enfrentá-la, superando o cansaço cotidiano.

"É muito cansativo porque eu trabalho, mas tem que tentar a vida, porque amanhã ou depois o que a pessoa mais precisa é do estudo... se eu estudo vai dar pra tocar pra frente".

O perfil que Almeida (1992) apresenta do aluno da escola pública noturna é semelhante ao que identificamos em nosso trabalho: aquele que procura conciliar o estudo com uma vida de trabalho. Embora saliente que esse aluno já chega cansado à escola, a autora reconhece que *"a escola noturna, é a única alternativa de acesso ao saber sistematizado para os oriundos das camadas mais desfavorecidas"* (p. 2).

Um primeiro motivo que se evidencia para o retorno à escola é a defasagem idade/série e, por causa disso, a impossibilidade de retorno ao curso regular. Além deste, os jovens apontam outros:

"Porque estou pensando no futuro"
"Porque gosto muito de estudar"
"Porque quero recuperar o que perdi"
"Eu quis"
"Acho melhor"

O jovem se apresenta num momento de vida, cujas características o aproximam da vida adulta, torna-se capaz de entender o tempo como inúmeras possibilidades futuras e torna-se consciente das limitações pessoais e externas do presente, impostas pelo meio em que vive. Para Wallon (1985), *"pela primeira vez a pessoa se concebe concentrada sobre si mesma, não somente entre os outros, mas também no tempo. Dessa crise surge o adulto que optou pela vida contra a morte"* (p.234).

A capacidade de pensar planos futuros é um dos reveladores desse domínio do tempo. A pessoa torna-se capaz de ultrapassar o mundo concreto das coisas e entrar no mundo abstrato das leis, graças à integração do pensamento

categorial iniciado na fase anterior de desenvolvimento. O jovem tem condições de diferenciar o possível do real, de formular hipóteses e de compreender o mundo como uma construção coerente e inteligível. Ao entender o tempo como um campo de possibilidades abertas, o jovem vai, gradativamente, tomando consciência de suas limitações pessoais e das condições do presente, impostas pelo meio em que vive. Para Wallon (1985), *"pela primeira vez a pessoa se concebe concentrada sobre si mesma, não somente entre os outros, mas também no tempo. Dessa crise surge o adulto que optou pela vida contra a morte"* (p.234).

Outras respostas deixam claro que a mola que impulsiona o jovem a cursar o supletivo é a necessidade de concluir o nível elementar de escolarização o mais rápido possível para atender as pressões do mercado de trabalho.

"Porque eu trabalho de dia"

"Porque é de noite"

Para a maioria dos alunos, a opção pelo supletivo foi feita por se tratar de um curso mais rápido, "porque faz duas séries no ano". Soma-se a este motivo o fato do curso ser oferecido no período noturno, o que torna possível freqüentá-lo, já que dá condições de conciliar trabalho com estudo. Os alunos jovens apontam, portanto, que a duração e o período de funcionamento do curso são os motivos principais da opção feita por eles, embora não se refiram explicitamente ao supletivo como a única alternativa que têm para voltar a estudar. O fato de ser mais rápido pode dar a sensação de que não se perde tanto tempo e de atender mais rapidamente as exigências do mercado de trabalho.

O meio social determina a trajetória de vida da pessoa e o tipo de participação a que tem acesso no mundo do trabalho, o que vai configurar de forma cada vez mais efetiva suas condições de existência. Questões como emprego no mercado informal ou com garantias sociais e perspectiva de ascensão social que se abre com o trabalho tornam-se mais significativas e parecem poder ser equacionadas com a melhoria do nível de escolaridade.

A pressão do mercado de trabalho é forte no grupo de alunos jovens, pois o percentual de desempregados observado nesse grupo atinge cerca de 40% dos sujeitos que estão situados na faixa etária considerada jovem. Dessa forma, um número significativo de jovens parece apostar no supletivo para conseguir mais chances de recolocação no mercado de trabalho ou de conseguir um emprego melhor.

"Depois que cresci é que eu vi que a escola é uma coisa boa... agora mais pra frente quero ter uma profissão melhor, arrumar um emprego melhor... porque hoje ou tem um curso ou então não arruma um emprego que presta, só arruma coisa que não presta, ganha pouco e eu quero ganhar muito, né?"

Entrar no mercado de trabalho já tendo escolhido uma profissão e se preparado para exercê-la, pelo menos no que diz respeito aos conhecimentos da área para as atividades que deverá desenvolver, já não constitui uma empreitada fácil. Pode-se assim imaginar as dificuldades que o jovem enfrenta quando busca um emprego sem uma formação profissional adequada.

- **As mudanças pessoais indicadas pelos jovens**

Este item tem o objetivo de apresentar a análise e discussão das respostas dos alunos jovens, a respeito das mudanças pessoais que indicam perceber a partir da sua frequência ao curso supletivo.

O enfoque dado a cada uma das dimensões separadamente - sentimento, ação, pensamento - teve como objetivo permitir ao leitor uma visão de como cada grupo percebe ou não seu próprio movimento de mudanças, a partir de sua inserção na escola.

Dentre os depoimentos dos alunos jovens, predominam as mudanças no sentir, basicamente relacionadas à melhoria da auto-estima pelo fato de voltarem a estudar.

Predomínio no sentir

O aluno jovem, de modo geral, aponta mudanças no sentir em relação à visão que tem de si próprio quando se compara com as pessoas em geral. Revela que, antes, sentia-se "muito pobre diante das pessoas, muito inferior, principalmente para emprego", "muito infeliz por não estudar e ter deixado pra trás o que eu poderia ter continuado", "pobre de espírito e burra", isto é, "me sentia uma incompetente, uma analfabeta", "me sentia uma inútil" e "eu me sinto muito bem, antes eu me sentia inútil, hoje eu me sinto uma pessoa diferente e bem melhor que antes". Os termos que o aluno jovem utiliza para expressar o que sentia por si mesmo, como "inútil", "infeliz", "burra", "pobre de

espírito", "analfabeta", revelam a necessidade de marcar a diferença entre o sentir-se inferior no passado e o sentir-se igual às outras pessoas e melhor no presente.

Na teoria walloniana, o outro tem papel determinante no desenvolvimento do Eu. Da fase inicial da vida, quando eu/outro encontram-se completamente fundidos, à vida adulta, o processo de desenvolvimento se caracteriza para Wallon como um processo de dissociação, diferenciação, em que o Eu se destaca de maneira cada vez mais distinta desse Outro. O Outro se mantém como referência e se constitui no que pode julgar e avaliar as condutas do Eu e a maior ou menor subordinação do Eu ao Outro dá a medida da maior ou menor autonomia do Eu. Para Wallon (1975a), conhecer objetivamente a si mesmo só é possível quando se tem um grupo de referência, pois ele permite que o indivíduo tenha consciência da sua personalidade, *"não por comparação com os outros indivíduos enquanto tal, mas pelo fato deles pertencerem a uma categoria determinada. Essa sua assimilação aos outros por meio do grupo (...) é indispensável para a tomada de consciência das suas próprias capacidades, dos seus próprios sentimentos"* (p.176).

Alguns alunos jovens indicam que as mudanças no sentir se deu pela superação do sentimento de vergonha em relação aos amigos ou pessoas conhecidas. O retorno à escola permitiu ao jovem sentir-se igual aos seus pares, pois agora ele é "alguém, não passo vergonha diante dos meus amigos, não sou mais a burra que era antes". "Diante das pessoas que me conheciam era um terror, hoje eu não tenho mais vergonha de nada".

Outros jovens explicitam melhor a necessidade que sentem de estar em condição semelhante a do seu grupo de amigos. Se antes a vergonha permeava essas relações, a freqüência ao supletivo tem permitido superá-la, na medida em que o jovem se aproxima do nível de escolaridade de seus pares:

"Se sentir pessoa diferente... tipo assim,
antes eu estava na quarta série e convivia com
colegas que estavam na oitava, no colegial
e eu ali no primário... hoje eu estou mais integrada"

Esta necessidade de se assemelhar aos pares, de não se sentir diferente deles, de acordo com a teoria walloniana, decorre da exigência imposta pelo grupo, aos seus membros, no que diz respeito à identidade de interesses, valores e objetivos. Os jovens, ao buscarem pertencer ao grupo, diluem-se nele e recebem influência em seus comportamentos, sonhos, gostos e necessidades. A pessoa assimila e é assimilado pelo grupo de pares. Estar em desacordo com o grupo pode acarretar o sentimento de vergonha.

O sentimento de vergonha é indicado não apenas com relação aos seus pares, mas também como extensão do sentimento de responsabilidade em relação aos filhos, como mostra a fala de uma jovem ao falar sobre a mudança no sentir: "mudei em relação principalmente aos meus filhos, me envergonho perante eles de não ter um estudo legal, não poder ajudar". A vergonha, nesse caso, relacionada aos cuidados com os filhos e à percepção da impossibilidade de ajudá-los, pode ser trabalhada ou minimizada no retorno à escola, na possibilidade de integrar a responsabilidade pela criação dos filhos com a responsabilidade de orientá-los nos desafios de sua vida escolar.

Assim, o curso supletivo mostra ter, pelo menos, a vantagem de acrescentar um atributo positivo à apreciação que os jovens que o freqüentam fazem de si. O sentimento que eles têm de si, nesse momento, é marcado pelo valor social da escola, pela satisfação que sentem em ter tomado a decisão de voltar a estudar.

A decisão de voltar à escola faz brotar nesses alunos um sentimento de entusiasmo, que os motivam a continuar. Motivam-se com a própria força de vontade e compreendem que outras ações em direções diferentes dependem deles e não apenas do curso. Dessa forma, deixam evidente que a auto-estima mais elevada é o motor que os movimenta na busca de superação do sentimento de inferioridade que manifestavam: sentem-se melhor no presente e pressentem que se sentirão melhor no futuro.

"Antes eu me sentia inferior a tudo e a todos,
hoje eu me sinto bem, capaz, e sei que serei alguém na vida"

Os depoimentos dos jovens alunos corroboram as pesquisas de Kohl (1992), Tfouni (1994), e Kleimann (2000) no que diz respeito à importância da escola para essa população. O curso supletivo se apresenta como possibilidade de elevar o aluno à outra condição, tirá-lo do que considera um "mundo vergonhoso" e inseri-lo em um mundo letrado, cujo valor social é inegável.

No entanto, o supletivo está muito distante de propiciar uma orientação que permita ao aluno jovem continuar mantendo a auto-estima elevada. Embora eles próprios se apresentem motivados, pois indicam que "a escola é a melhor coisa,

por isso resolvi estudar", sabe-se que essa escola tem se mostrado incapaz de fortalecer qualquer atividade nessa direção. Como aponta Junqueira (1996), longe de acolhê-los de forma a propiciar a construção de referenciais que venham acrescentar significados positivos aos novos sentimentos, a escola não promove prazer e interesse, condições que são fundamentais para se alcançar uma melhor aprendizagem.

As falas evidenciam também uma clara mudança no sentir no que diz respeito à participação do aluno jovem em grupos que antes eram fechados a ele. Poder estar entre os adultos é visto como uma conquista, significa que ele aceitou a uma situação nova, a algo que ultrapassa o seu cotidiano como indica a fala a seguir:

"Antes eu sentia que não podia ficar no meio dos adultos, porque eu era meio burra, mas agora eu me sinto bem melhor no meio deles, já converso melhor, me relaciono melhor"

- **Predomínio no agir**

A maioria dos alunos jovens assinala que "fica mais educado, muda completamente", "a gente aprende (...) a conversar, falar, a se relacionar melhor com as pessoas", o que significa que a escola propicia a ele tornar-se uma pessoa mais polida em suas relações com os outros, com maior domínio sobre o comportamento considerado adequado.

A afirmação positiva da pessoa frente ao outro revela a apropriação de condutas aceitas socialmente. O meio escolar introduz uma nova necessidade

na vida dos alunos jovens, pois a escola é o espaço para praticar normas sociais que lhes eram estranhas ou, pelo menos, desnecessárias: não é somente um lugar de aprender a ler e escrever.

Assim, o curso supletivo, com todas as deficiências que apresenta, traz mudanças positivas no comportamento dos alunos jovens, pela oportunidade que o meio escolar oferece a eles a possibilidade de constituir grupos que podem estar em concordância com os seus objetivos e permitem observar ações e reações diferentes das deles, de praticá-las e respeitá-las.

De acordo com Wallon (1975a), "*o grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais*" (p.178). Dessa forma, a participação em grupos diferentes cria condições de enriquecer o indivíduo como pessoa, pois dá a ele a oportunidade de refletir sobre a própria ação e reação e sobre a ação e reação do outro, que pode ser os colegas, professores e funcionários da escola.

As relações estabelecidas no meio escolar vão se consolidando no decorrer do curso e permitem aprofundar o significado da troca, ampliando o universo de relações do jovem, possibilitando que essas mudanças no comportamento também possam ser concretizadas na vida cotidiana.

A mudança no agir indicada por um aluno jovem acontece pelos aprendizados adquiridos no supletivo, inclusive porque propiciam a ampliação de seu espaço físico pela autonomia que adquire em seus deslocamentos, inserindo-o em um meio social mais amplo. O exemplo que o aluno oferece ilustra de forma concreta a mudança no agir.

"Não sabia nem pegar um ônibus quando cheguei aqui,
não conseguia ler. ficava mais dentro de casa.
mudou muito com a escola"

Adquirir maior facilidade para se movimentar tira o jovem de uma situação de isolamento e apresenta novas possibilidades de apropriação do espaço urbano. Malaquias (1994) enfatiza o quanto a leitura e escrita, na nossa sociedade, é vista como condição essencial para o sujeito não ser excluído. Analisando a situação de vida do morador da favela que circunda a escola pesquisada neste trabalho, o autor aponta uma violência acentuada da sociedade, fundada na leitura em relação ao morador da favela, migrante e analfabeto, pois pouco se leva em conta os conhecimentos e experiências dessas pessoas, que não estejam ligadas ao fato dele saber ler e escrever. O mesmo autor aponta também o desconforto permanente provocado pela vida cotidiana com exigências de leitura e escrita, às quais esse morador não consegue corresponder.

- **Predomínio no pensar**

Uma parte dos jovens revela mudanças, quando indicam que "eu mudei minha forma de pensar, antes eu só pensava em zueira, agora eu penso em estudar e ter um futuro melhor, uma grande profissão, fazer uma faculdade", ou então, quando apontam que querem "estudar para garantir o futuro dos meus filhos, fazer um técnico ou uma faculdade futuramente", traduzindo o desejo de superar as limitações do presente por meio de uma instrução superior. Ao pensar em fazer uma faculdade como perspectiva futura, os jovens revelam

vontade de atingir outros objetivos e mostram também o quanto ignoram os embates que terão de enfrentar para tornar possível o desejável.

Parecem não perceber que, na condição social em que se encontram, a faculdade se apresenta como um sonho, quer seja pelas suas limitações financeiras, quer pelo nível de formação que o supletivo oferece, o que torna difícil concretizar a continuidade dos estudos.

Os sonhos e desejos que os jovens apresentam não correspondem às condições reais neste momento da vida:

"comecei a pensar em fazer Direito, mas muita gente me disse que advogado tem muito, que a profissão do momento é Turismo e eu quero ganhar bem, viajar, conhecer outros lugares... é uma oportunidade" ou "quero ser médico, salvar vidas".

Nesse momento, os jovens sonham e esses sonhos parecem não passar de desejos e fantasias vagos, uma vez que ainda não se constituem em projetos concretos, nos quais se possa visualizar a relação entre as condições que lhes foram sendo dadas no passado, a situação vivida no presente e as ações possíveis em um futuro próximo. Segundo Guichard (1995), *"a determinação de um projeto constitui sempre uma reinterpretação, uma releitura, um dar perspectivas ao passado e ao presente"* (p. 17), e os alunos jovens do supletivo ainda não mostram tecer uma rede de relações mais elaborada, que a reinterpretação do passado e do presente indicada pelo autor requer.

Apontar a maior dificuldade aluno, oriundo dos cursos supletivos, de continuar seus estudos num nível mais elevado não significa discutir o mérito de suas capacidades cognitivas, mas recolocar uma questão sobre o trabalho que se desenvolve neste tipo de curso que, não está organizado para promover avanços no que diz respeito ao trabalho significativo com o conhecimento, priorizando a transmissão de conteúdos básicos, desvinculados do cotidiano.

A mudança no pensar indicada pelos alunos revela a percepção de que agora sentem-se capazes de dar um rumo à sua vida, de pensar no futuro, de fazer planos, mesmo que ousados, em relação a sua realidade socioeconômica atual.

Uma outra parte dos jovens indica e explicita que a mudança no modo de pensar está voltada para membros da família: "mudei minha forma de pensar sim, em relação principalmente aos meus filhos (...) quero garantir o futuro de meus filhos" ou então "...antes eu pensava em usar coisas que não devia, hoje tenho minha cabeça mais em mente né, então penso na minha família e em mim mesma". A mudança de pensar parece expressar uma condição de explicitar todas as vozes que constituíram o jovem até então e que o orienta a pensar num futuro, numa família, ter mais responsabilidade e deixar de fazer o que não é correto. Sua história de vida o marca e as mudanças no pensar parecem expor estas marcas. A relevância de conhecer um pouco mais a história de vida destes alunos, o que pensam, o objetivo que estabelecem para suas vidas se reveste de um caráter pedagógico, na medida em que entendemos a escola como formadora de pessoas em todas as dimensões, não só cognitiva, mas motora, afetiva e social.

Nas palavras de Wallon (1975), a tarefa do professor é promover o desenvolvimento da melhor forma possível *"para o bem dos interesses sociais que serão os seus próprios interesses e de que é preciso que ele tome consciência"* (p.224).

Para que se torne possível desenvolver um trabalho que promova mudanças pessoais, o professor que trabalha com o curso supletivo precisa também compreender a história de vida dos seus alunos, os seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas, o espaço social onde se movem, pois como afirma Giubilei (1993),

"Há sim, que haver professores que, sensíveis à problemática diferencial de um aluno-trabalhador, tenham motivação suficiente para prosseguir investigando, ampliando seus conhecimentos pela experiência que o contato com esse aluno lhe proporciona" (p.148).

Uma outra indicação de mudança no pensar explicita-se quando os jovens utilizam o termo "zueira", indicando uma tomada de posição no sentido de uma vida mais responsável: "eu só pensava em brincar, zuar, hoje não...", "antes eu não pensava em nada, só queria zueira, hoje eu já penso em alguma coisa" ou ainda "vinha na escola e bagunçava, agora não... eu bagunço um pouco, mas não muito". Os jovens parecem fazer uma retomada, uma apreciação da vida passada em relação com a atual, em direção a maior responsabilidade. Para Wallon (1975), a responsabilidade é um sentimento que se define pela possibilidade *"de tomar a seu cargo o êxito por uma ação que é executada em*

colaboração com outros ou em proveito de uma coletividade. A responsabilidade confere um direito de domínio, mas comporta também um dever de sacrifício" (p.222). O autor deixa claro que tanto o contato com o desemprego como os contatos com certas tentações anti-sociais são riscos reais na juventude e que podem ser trabalhados no sentido de desenvolver o espírito de responsabilidade, por meio de uma prática efetiva na vida social e pelo exercício da solidariedade.

O envolvimento com os estudos nesse momento permite que vejam como antes suas atitudes e seu modo de pensar não tinham compromisso com esta realidade. Esses jovens têm em comum a idéia de que hoje é tempo de levar a vida mais a sério, pois "os pensamentos de antes nunca são como os de hoje... antes a pessoa pensava de um jeito, hoje já pensa de outro jeito", o que demonstra que estão se esforçando para estar condizentes com o perfil das pessoas responsáveis que querem ser, isto é, que estudam, trabalham e pensam um futuro melhor.

Na perspectiva da escola como promotora de mudança positiva, um outro aluno reconhece que "a escola é a melhor coisa, por isso resolvi estudar e mudei totalmente meu pensamento", mas não especifica que tipo de mudanças. Também na mesma direção, outros indicam de maneira genérica que houve mudanças, mas também não apontam quais: "mudei a minha maneira de pensar" e "estou pensando no futuro".

RAZÕES ATRIBUÍDAS ÀS MUDANÇAS INDICADAS PELOS JOVENS

Sob este tema foram agrupadas as respostas que fazem referência explícita às razões atribuídas pelos alunos às mudanças que puderam perceber em sua forma de agir, sentir e pensar a partir de sua frequência ao curso.

A direção da mudança, percebida de um estado anterior para outro novo, revela o atendimento de necessidades que confirmam ser o curso supletivo um mal necessário, pois mesmo da forma como se apresenta, significa para estes alunos a única alternativa de escolaridade capaz de fazer com que tenham condições de atender exigências sociais feitas pelo meio em que está inserido.

Considerando a teoria walloniana de desenvolvimento, podemos afirmar que algumas necessidades afetivas e cognitivas destes alunos foram atendidas, pois ao revelarem as razões de suas mudanças podemos identificar razões sociais e de cunho afetivo/cognitivo que os fizeram reconhecer as próprias mudanças.

A análise das razões foi realizada focando cada grupo, separadamente, e atendendo a uma hierarquia de razões quer seja por repetições nas falas de um mesmo sujeito, quer seja pela quantidade de vezes que o assunto aparece no conjunto das falas. As razões atribuídas às mudanças apresentam-se como explicações dadas às condições que estes alunos têm de perceber a direção que suas vidas tomaram a partir da frequência ao curso supletivo. Serão apresentadas primeiramente as razões mais apontadas e, em seguida, as que aparecem em menor número de vezes.

- **A convivência com os colegas adultos**

De acordo com os alunos jovens, a convivência com o adulto é promotora de mudanças pessoais, na medida em que estão sempre aprendendo com eles coisas novas, particularmente no que se refere à polidez, como se relacionar melhor com as pessoas, a respeitar o outro, etc. O exemplo abaixo ilustra a mudança que o colega adulto possibilita:

“Por exemplo, quando alguém, tipo a coordenadora da classe, entra na sala... você respeitar... antes não, podia entrar até o Papa que ninguém ligava... mas aí a gente começava olhar o adulto... tudo comportadinho... aí a gente começou a fazer igual porque via que era mais certo... era mais certo e também mais respeitado”.

Wallon (1975a), ao discutir meios e grupos, indica que as relações aí estabelecidas são ricas não só pela troca de experiência e de conhecimentos que propiciam, mas também porque obriga o indivíduo *"a regular a sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial"* (p.176).

Os colegas adultos exercem influência na forma de agir dos jovens, que acabam modelando as suas atitudes para estarem em conformidade com o meio em que está inserido. A escola, como um meio em que se encontram pessoas de diferentes formações, exige atitudes e comportamentos que possibilitem ao grupo atingir um mesmo fim.

Segundo a maior parte dos alunos jovens, as "pessoas mais velhas têm outra forma de pensar e está sempre ensinando coisas novas pra gente", "é muito legal porque a gente aprende muito com eles, "eles explicam coisas que a gente não sabe", "é sempre um prazer estudar com eles..." e insistem: "sou adolescente e acho que mudei na convivência com eles".

Por seu maior tempo de vida e maior acúmulo de experiências, provavelmente, o adulto é visto pelo jovem como fonte de novas atitudes: "aí a gente começou a fazer igual porque via que era mais certo e também mais respeitado" ou "conversando com as pessoas mais velhas, eles passaram algumas coisas legais como a coisa de não fazer bagunça, de dar o seu exemplo de aproveitar mais".

Para Oliveira (1999), o adulto está inserido, de um modo diferente do jovem, no mundo do trabalho e das relações interpessoais, tendo com isso uma trajetória mais longa e provavelmente mais complexa de experiências, aprendizagens e reflexões sobre a vida, sobre si mesmo e os outros, que pode estar influenciando o jovem, propiciando mudanças no agir. Na vida cotidiana, as pessoas se valem de estratégias, como a imitação, para aprender. Observando e imitando o adulto, o jovem se apropria da sua atuação e reconhece que pode ser mais valorizado socialmente por apresentar práticas aceitas na vida social.

Para um jovem, a convivência com o adulto é vista como uma das aprendizagens mais importantes que a escola propicia aos alunos:

"a gente tá sempre aprendendo alguma coisa nova com eles... é interessante... em relação a todas as coisas que pretendemos aprender aqui na escola, eu acho que isso (conviver com adultos) ficaria até em 1.º ou 2.º lugar".

O peso dado à convivência com o colega adulto parece se sobrepor às aprendizagens que o aluno jovem tem adquirido no supletivo. Provavelmente essa visão tem sido fruto de atividades que não o desafiam e não permitem uma participação mais efetiva na construção do próprio conhecimento, levando o aluno a privilegiar, no curso, o espaço de convivência.

Outro jovem indica que a convivência com o adulto tem um papel positivo, mesmo quando este último mostra uma face negativa da falta de estudo e materializa um exemplo a não ser seguido. O contexto de vida do colega impulsiona o jovem a pretender, para seu futuro, condições melhores do que os colegas adultos apresentam no presente: "tenho que ter mais vontade, pois vejo os mais velhos se esforçando e não quero ficar assim". A visão de seu próprio futuro, previsível pela situação negativa em que vive o adulto no presente, como em um espelho, faz o jovem vislumbrar para sua vida a manutenção da condição desfavorável atual, o que parece estimulá-lo a ter mais força de vontade para concluir a sua escolaridade e buscar superar essa condição, e um caminho para a própria vida, diferente daquela que presencia.

A consciência objetiva de si é resultado de sucessivas diferenciações em relação ao outro. No entanto, segundo Wallon (1975b), tem por contrapartida *"uma tendência inversa para a identificação. A força desta identificação, ao mesmo tempo experimentada e recusada, além de que em proporções variáveis, rodeia o sujeito de modelos que ele aprova ou que rejeita. Ela pode interessar*

as suas atividades mais humildes ou mais elevadas e produzir-se a diferentes níveis da personalidade" (p.92)

A oportunidade de dialogar com outras pessoas parece fazer com que um aluno jovem reconsidere alguns problemas na perspectiva de situar as suas experiências à luz de outras experiências. Ao explicitar que mudou porque "comecei a conversar com as pessoas, a falar dos problemas" revela que a convivência com os colegas adultos contribui para a percepção em relação aos próprios problemas, e por esta razão facilitar a mudança.

Conversar sobre algo que incomoda, de acordo com a teoria walloniana, faz parte do processo para diminuir a emoção que está sempre presente em quaisquer situações. "Não existe método mais adequado para reduzi-la que o de lhe opor a atividade perceptiva ou intelectual" (Wallon, p.86), porque a oportunidade de falar sobre os problemas permite buscar saídas, e minimizar a sua gravidade.

Os alunos jovens apresentam uma apreciação mais ajustada à idéia de que o outro os constitui. A consideração do adulto como aquele que os faz avançar como pessoa afasta-se da visão que os adultos têm dos jovens como aqueles que não querem nada com nada, e mesmo da percepção de que em nada contribuem com eles (Salles, 1993).

As falas dos alunos jovens indicam características que consideram ser específicas dos adultos: "eles são mais comportados"; "uma pessoa responsável em todos os sentidos... trabalho, família"; "quando você está adulto não quer

sair sempre..."; "às vezes tá coroa e tá saindo... mas acho que é mais responsabilidade". Mostram, desta forma, que o percebem com um papel significativo nas suas mudanças pessoais o que vai ao encontro do perfil de adulto identificado por Rodriguez-Tomé (1965), que segundo o autor criam as condições adequadas para o jovem superar as atitudes de oposição em relação ao adulto, permitindo percebê-los como exemplos capazes de interferir na auto-imagem e propiciar mudanças positivas.

Alguns alunos jovens indicam aspectos negativos em relação à convivência com o adulto. Para esses jovens, os adultos são "muito rabugentos", "alguns são um saco, muito sérios", "acho chato, porque a gente não fica à vontade com os mais velhos" e "não conversamos assuntos nossos".

Como vimos, a teoria walloniana permite entender que essas características atribuídas ao adulto por alguns jovens impedem sua identificação com ele, aparentemente rejeitando-os como modelo. Isso pode evidenciar uma oposição, ao adulto, enquanto uma referência negativa, tomada pelo jovem para forjar a sua identidade, ou seja, como a explicitação de um movimento de distinção de tudo o que não pertence ao Eu (jovem) e está presente no Outro (adulto). Há oposição porque o jovem busca o novo, deseja renovação e, portanto, recusa o que já está estabelecido pelo adulto. *"O jovem parece querer distinguir-se dele (adulto) a todo custo: não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação". (Wallon, p.208)*

Uma fala indica o quanto o jovem pode ser intolerante com os adultos com quem são obrigados a conviver: "devia ser separado, jovem com jovem e velho

com velho". As mudanças que estes adultos provocam na vida dos jovens parecem indicar também a possibilidade de apreciarem esta presença com críticas, o que reafirma a teoria walloniana sobre o papel do adulto como aquele com quem o jovem dialeticamente se identifica e ao mesmo tempo se opõe.

Embora considerando a presença do adulto como uma situação dada, a crítica revela a importância de o jovem ter um espaço específico para o atendimento de suas necessidades. O adulto enquanto modelo e fator de oposição parece ocupar neste espaço um lugar que o jovem reivindica para si, ocupa o tempo todo o lugar que o jovem acredita ser seu. Esta necessidade foi percebida por Kleiman (2000), quando aponta a necessidade do jovem estar em uma turma de alfabetização formada por alunos da mesma idade e destaca que o não atendimento à reivindicação de formação de turmas só de adolescentes trouxe consequências negativas para o aproveitamento dos mais jovens, pois *"os problemas do adolescente não-escolarizado são os do adolescente e os do sem escrita, e essa dupla dificuldade traduzia-se em conflitos tangíveis no desenvolvimento da aula"* (p.36).

A autora evidencia, desta forma, um olhar para as vivências e relacionamentos entre jovens e adultos, que explicita interesses e níveis de atenção diversos, resultando em contestações como a feita pelo aluno jovem nesta pesquisa, o que pode levar a um retraimento das relações e, como consequência, uma menor aprendizagem para todos.

Outras falas demonstram que há alunos jovens que não percebem diferenças significativas entre colegas de idades variadas: "não vejo diferença", "acho que

não tem nada incomum, todos têm direito de estudar", "a mesma coisa se tivessem todos a mesma idade", "não muda nada, pois sempre convivi com pessoas mais velhas", o que revela que esses jovens têm uma percepção de suas necessidades e compreende as necessidades do adulto semelhante as suas, em que a diferença de idade não importa.

Outro jovem indica que "ter colegas mais velhos na sala em certo ponto é bom e outro não...". Em relação aos pontos negativos explica que "tem muita gente que não entende o nosso lado; muita gente se irrita por qualquer coisa que a gente faz (...) se alteram, ficam nervosos à toa e... a gente não concorda com eles, esses mais velhos. Entendeu? (...) uns 70% não entendem... porque tem filhos também...". De acordo com o aluno, os colegas adultos capazes de entender o jovem são os "que ficam na deles, são mais compreensivos e procuram dar conselho... são mais razoáveis... é legal ter eles na classe". O aluno jovem indica ser receptivo aos adultos que o compreendam como jovem, com características e necessidades diferentes das do adulto, e parece rejeitar aqueles que apresentam uma postura impositiva, esperando deles comportamentos semelhantes mais adaptados às exigências institucionais.

O destaque para o conjunto das respostas dadas vai para as inúmeras possibilidades com que o jovem se define em relação ao adulto e que, certamente, é razão de mudanças: para cada postura que o adulto tem para com ele, sua forma de ser se altera. Segundo Wallon (1975a) "*na família, na aula, face ao professor e com cada professor, com seus camaradas, no trabalho e nos jogos, a sua atitude está sujeita a se modificar.*" (p.21)

Uma aluna jovem indica que a convivência com os colegas adultos "é super legal, não porque são adultos, porque eu também sou, mas pela forma de que a gente ta sempre aprendendo alguma coisa diferente uma com a outra, sempre alguma coisa pra aprender e ensinar". Nesse caso, a aluna se vê em posição de igualdade com os colegas adultos e percebe que entre o aprender e ensinar há reciprocidade.

- **A convivência com o professor**

A convivência com a professora da 4.^a série é considerada razão de mudanças pessoais dos alunos jovens, pelos atributos de cunho predominantemente afetivo apresentados por ela. É vista como "amiga, dedicada e paciente, não é fácil dar aula para 36 alunos", "ótima professora: ensina, conversa e brinca com a gente", "trata a gente com respeito", "explica as atividades com paciência", "compreensiva, ela adora ensinar". Percebem que "ela gosta da gente", "é muito atenciosa e gosta de fazer a gente rir às vezes", indicando a capacidade da professora interessar-se pessoalmente pelas dificuldades do aluno, o que parece motivá-los a permanecer no curso.

Os alunos jovens sentem-se contemplados nesta relação, pois satisfazem suas necessidades afetivas, oferecendo em contrapartida a dedicação e o esforço para aprender o que ela ensina, sendo "atenciosos a todas as lições que ela passa", tratando a professora "com respeito, carinho e amizade" e ela está sempre "perguntando o que não entendeu e conversando". Uma aluna jovem sintetiza o que a maioria do grupo sente em relação à disponibilidade afetiva positiva demonstrada pela professora: "ela é o cravo que faz nossa noite mais

agradável, você viu como é querida por nós". O vínculo afetivo positivo, garantido pela professora, colabora para que os alunos se envolvam nas atividades propostas, pois trata-os com carinho e atenção, atendendo suas necessidades afetivas.

Alguns alunos jovens reconhecem que a professora apresenta uma disponibilidade afetiva positiva em relação ao grupo-classe, e revelam que alguns alunos não contribuem para a permanência do clima agradável em sala de aula. Eles afirmam que "às vezes, eles deixam ela um pouco nervosa, mas tudo bem, ela leva assim mesmo", é de "respeito e seriedade, quando não deixam ela irritada", "às vezes, ela não consegue dar aula", mas "ela faz seu trabalho de ensinar aquilo que temos de aprender".

Um aluno jovem tem uma apreciação destoante da restante do grupo, indicando apenas aspectos negativos em relação a tudo: à própria turma, que considera "muito ridícula, só tem gente feia"; em relação à professora, pois entende que ela é "muito nervosa, mal humorada e mal educada" e em relação ao grupo classe. Para esse aluno jovem, os colegas se relacionam "muito mal, tem uns alunos muito bocudos".

A teoria walloniana indica que discordâncias em relação aos colegas de qualquer idade, turma e professora pode estar mostrando a necessidade de sobressair-se de forma original dos outros. No entanto, Wallon (1975a) afirma que há riscos de descaracterizar o grupo se ultrapassar certos limites impostos pelo próprio grupo.

A professora, de acordo com as falas dos alunos, revela uma facilidade de se relacionar com eles e suprir, de certa forma, as suas necessidades afetivas, pois os acolhe e dá atenção. No entanto, para Wallon (1975a) "*este poder espontâneo de simpatia intelectual não pertence a todos (professores)*". O autor salienta que a pessoa não nasce professor, precisa de uma formação sólida que atenda outras necessidades, além das afetivas, como as cognitivas, motoras e sociais, acrescidas de uma experiência concreta com alunos cuja realidade é conhecida pelo professor.

A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ser uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar.
(p.366)

Em relação aos professores das séries seguintes, os jovens também apontam que os atributos capazes de promover mudanças pessoais são os atributos afetivos.

"Os professores homens são mais compreensivos, mais *energéticos* sabe?"
"É...sentam ali perto de você, se preocupam"
"Esses assim (os enérgicos) faz a gente mudar no comportamento, se esforçar mais... dá a entender que a lição que ele deu é para estudar mesmo"
"Tem outros que quer que você aprenda, aí você se interessa mais e vai mudando"

As atitudes positivas frente ao aprender ainda estão intimamente relacionadas ao comportamento do professor. Ainda não têm com o conhecimento uma

relação objetiva, aprendem, se motivam se o professor dá algum tipo de atenção e exigem estudo.

No entanto, a discorrer sobre os atributos dos professores capazes de promover mudanças neles, um aluno indica que "muitos professores dificultam... e é bom assim... às vezes é bom dificultar". Provavelmente, refere-se a necessidade que sente em ser desafiado, perceber certa exigência, como decorrência de estar sendo percebido pelo professor. A percepção que o aluno tem da exigência parece ser aquela que o faz sentir-se com valor para o professor, como alguém em quem vale a pena investir. Isto promove mudanças na pessoa.

Os alunos jovens revelam o papel que o professor tem no processo de motivação para a aprendizagem deles. Vai depender também do professor o envolvimento da classe com o aprender, a motivação para prosseguir no curso, o vínculo gratificante que tem como consequência uma aprendizagem significativa para eles.

Os alunos indicam o quanto o vínculo com o professor é significativo para eles. Dantas (1994), nas pesquisas com crianças defasadas no processo de leitura, aponta o valor da atenção particular do professor para o bom desempenho do aluno. O acompanhamento mais de perto do aluno, para além do tratamento coletivo, favorece a aprendizagem, pois revela que o professor se preocupa com ele, se interessa por seus avanços.

Dessa forma, é importante que os professores do supletivo, além da vontade de ensinar, tenham conhecimentos e habilidades específicas, para que façam intervenções adequadas na aprendizagem do aluno desescolarizado e distante há muito tempo da escola, que trabalha, e que tem um histórico de evasão ou de múltiplas retenções no curso regular (Kleiman, 2000). Como Kleimann, Oliveira (1999) reitera a importância de conhecimento por parte da escola das características desse aluno, salientando que o jovem, recentemente incorporado ao programa de educação de adultos, não é o mesmo que frequenta o ensino regular, nem o vestibulando, nem aquele que frequenta cursos extracurriculares, tendo em vista o enriquecimento pessoal, mas um aluno que já traz uma história de exclusão escolar e uma inserção no mundo adulto, do trabalho, bastante marcadas.

Alguns alunos jovens mostram-se observadores das atitudes de seus professores e ressaltam:

"tem professor que nem liga para a lição que ele dá"; "tem umas que a gente fala com elas e elas não tem educação..."; "a minoria... alguns vem dar aula para bater cartão"; "tem prof. que não é compreensivo com aluno"; "tem uns que não se importa com o jeito que você fez o trabalho... parece que consideram a gente um lixo..."; "isto machuca muito...eu não me considero um lixo...".

Professores com atitudes como as indicadas acima tornam-se razão inversa para as mudanças pessoais, pois diminuem a auto-estima tão almejada e conquistada com a frequência ao curso. As conseqüências que podem advir dessa prática pedagógica são devastadoras, uma vez que o professor está em um lugar social legitimado. Os alunos sentem a sua indiferença, o não

comprometimento com o trabalho que desenvolve com eles, o que pode favorecer a reinstalação do sentimento de inferioridade, sentimento que não se restringe ao processo de aprendizagem e que atinge a pessoa como um todo. (Wallon, 1975a).

Mesmo estando sempre atento para os desconfortos que pode provocar nos alunos, e considerando a relevância do atendimento às necessidades afetivas, o professor organizar sua prática a fim de que o aluno jovem do supletivo possa também ser atendido em sua necessidade de aprender, ampliar seus conhecimentos, para atuar melhor no mundo em que vive.

- **Pensar no futuro**

O vínculo que se estabelece entre estudar para ter futuro melhor define a vida dos jovens: "ter uma profissão maravilhosa" ou "ter profissão boa pra ganhar bem e progredir". Estar estudando abre a possibilidade que eles têm de pensar no futuro e esboçar suas intenções em relação a sua vida. Torna-se também razão de mudanças pessoais no sentido de poderem, no presente com a frequência à escola, ousar sonhar com situações que antes não conseguiam. O aluno, ao declarar que quer fazer faculdade, ser médico ou ter profissão para ganhar bem resgata desejos, que acreditam ter chances de se concretizar.

De acordo com a questão sobre os sonhos dos jovens Werebe (1998) afirma: *"Os sonhos acordados fazem parte do processo de desenvolvimento, desde a infância, com intensificação na adolescência, presentes também na idade adulta"* (p. 75).

Os jovens sonham e nesses sonhos as satisfações pessoais e os melhores salários são pensados juntos, pois eles sentem-se com todo o tempo pela frente para pensar um futuro melhor. Um futuro que se apresenta, para eles, sem os limites do presente, como uma ampla oportunidade de realizações. O futuro, enquanto um tempo prospectivo, minimiza, no jovem, a percepção de que sua realidade, limitada social e financeiramente, que pode inviabilizar muitos de seus planos de profissionalização.

Outros alunos jovens afirmam que:

“se tiver um filho ensinar alguma coisa melhor prá ele, prá não ficar analfabeto, mendigo...” e “queria dar uma vida melhor pra eles (pais) que eu até agora não posso” e ainda “de se preocupar com o futuro, ter uma família...”.
apresentam perspectivas para o futuro que não visam apenas a continuidade nos estudos para ocupar melhor posição no mercado de trabalho, mas pretendem constituir uma família, dar uma vida melhor aos pais e aos filhos.

Para Wallon (1975a), as questões que tomam conta do pensamento do jovem revelam que ele já é capaz de se preocupar com responsabilidades que inclui não apenas a si mas também o outro, na dimensão familiar ou social, os jovens podem pensar um futuro relacionado a questões que não apenas trazem uma satisfação própria, mas que inclui o outro.

- **A satisfação à família**

A necessidade de dar satisfação à família se revela nas falas:

“Antes eu não dava orgulho aos meus pais porque antes eles me achavam que eu era uma vagabunda só pensava em rua hoje não hoje tá totalmente diferente,

mudei minha forma de pensar e de agir" e "Eu mudei pra meu pai ter orgulho de mim queria dar uma vida melhor pra eles que eu até agora não posso, mas quem sabe de hoje por diante eu possa dar essa vida pra eles",

Para alguns alunos jovens, corresponder à expectativa da família, dar orgulho aos pais, significa, por um lado ser mais responsável, e por outro ter condições de dar uma vida melhor a eles.

O valor da família como adultos significativos privilegiados na vida do jovem foi estudado por Rodriguez-Tomé (1965) que classifica o papel desempenhado pelos pais em primeiro lugar numa lista de outros adultos significativos. Para os jovens alunos do supletivo este papel se apresenta com fundamental importância, pois querem dar orgulho aos pais ao retornar para à escola.

De modo geral, o jovem atribui à família e a si próprio as mudanças indicadas. Revela ter "a necessidade de ser alguém e levar meu filho comigo", enfatizando sua necessidade de sentir-se alguém e fazer com que o filho também sinta esta necessidade.

O curso supletivo é visto, por estes jovens, como uma porta de passagem, a única que atende suas condições, para uma vida melhor. Quando ela se torna realidade, representa uma qualificação não apenas para o trabalho, mas um motivo de orgulho à família.

O papel que a família tem na vida do aluno foi um dos aspectos discutidos no trabalho de Furlani (1997). Assemelha-se a este estudo pela referência que os

alunos fazem às suas famílias quando sentem que estão correspondendo às suas expectativas.

AS MUDANÇAS PESSOAIS INDICADAS PELOS ALUNOS ADULTOS DO CURSO SUPLETIVO E AS RAZÕES DADAS PARA ELAS

Este tópico tem o objetivo de apresentar os resultados da análise e discussão a respeito das mudanças pessoais que os alunos adultos indicaram, bem como as razões atribuídas a elas. A fim de possibilitar ao leitor um entendimento mais objetivo da questão, primeiramente forneceremos uma visão geral dos motivos que esses adultos apontaram para freqüentar o curso supletivo.

Como vimos anteriormente, a maioria dos adultos são ex-alunos da escola regular que ficaram afastados da escola por um extenso período, e três ainda não tinham tido qualquer experiência escolar. Eles parecem ter ciência de que o curso supletivo é a única alternativa para eles iniciarem ou voltarem a estudar.

"Eu diria que...é o único curso que eu posso cursar porque eu não tinha condições de cursar outro curso a não ser o Supletivo"

Os alunos adultos entendem que a natureza do curso obriga-os, de certa forma, a optar por ele, "porque dá para trabalhar e estudar" e reconhecem que "a gente termina mais rápido, principalmente porque aqui tá todo mundo atrasado". O fato de ser "mais rápido para acabar" permite também conciliar a vida de quem "tem que trabalhar" durante o dia e "só tem a noite" para estudar. Afirmam que "eu tive oportunidade de estudar de dia, mas... não dei a

mínima importância para isso. Então agora... a opção foi esta", "por não ter oportunidade em outras escolas". "A gente só tem a noite", pois de dia "...tem que trabalhar".

O noturno é o período possível para estudar não só em função da posição que o adulto ocupa no processo produtivo, mas também porque não poderiam cursar o regular devido à idade. O aluno do curso noturno só é aluno porque, além de estar fora da idade para o regular, trabalha ou está procurando trabalho, pois se tivesse outra condição de vida, optaria por um outro tipo de escola, em outro horário.

"À noite só dá para estudar. A gente só estuda mesmo a noite porque a gente é obrigado porque se pudesse estudar de dia..."

As dificuldades encontradas por esses adultos para estudar podem ser identificadas, em parte, nos estudos de Furlani (1997), sobre o ensino superior particular noturno. A autora classifica os alunos desse curso como "trabalhador-estudante", para o qual *"o trabalho é muito importante e o estudo uma contingência, podendo contribuir para melhoria profissional e financeira"* (p. 31).

Para os alunos do supletivo, no entanto, a situação ainda é mais grave, pois os adultos do supletivo são alunos que ainda não concluíram o nível mais elementar de ensino e, portanto, apresentam uma grande defasagem idade-série. Provavelmente, por esse motivo, o retorno à escola é tão significativo. Os adultos, em particular, parecem perceber o tempo passar cada vez mais rápido

e sentem que ainda não deram conta das aprendizagens mínimas que a sociedade cada vez mais tem exigido de seus membros.

A falta de escolarização, hoje, marginaliza o indivíduo e gera um sentimento de desacordo com o seu tempo. Segundo Tfouni (1994), "*... saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes*"(p.65), o que pode significar que ao retornar para a escola, se afastou da condição de excluído e está mais integrado no mundo.

Wallon (1985) explica esse sentimento de desacordo quando afirma que "*o homem não pode se conceber fora da sociedade sem mutilação. A sociedade torna-se para ele um meio tão necessário quanto o meio físico. Mas é um meio com circunstâncias muito mais transformáveis, que dependem de sua atividade coletiva ou individual e que, em retorno, a transforma*". (p. 32)

Dessa forma, os adultos participantes do nosso estudo são um exemplo da força do social no homem, criando neles uma intensa necessidade de estar em consonância com as exigências sociais de seu tempo, impelindo-os a satisfazê-las mesmo que isso signifique uma sobrecarga: "só estuda mesmo à noite porque a gente é obrigado".

Após viverem afastados muito tempo da escola, os alunos retornam aos bancos escolares amadurecidos e castigados pelas vicissitudes do mercado de trabalho. Defrontam-se com a mesma escola que deixaram no passado, isto é, uma escola que está longe de atender suas necessidades de profissional e de cidadão; muito distante de "*ser uma efervescência do progresso intelectual, técnico, estético, não somente para os indivíduos, mas também para a*

coletividade" (Wallon, Plano de Reforma Langevin-Wallon, 1947 - In: Merani, 1969, p. 193).

- **Mudanças pessoais indicadas**

O enfoque dado a cada uma das dimensões separadamente - sentimento, ação e pensamento - teve como objetivo permitir ao leitor uma visão de como o grupo de adultos percebem ou não seu próprio movimento de mudanças, a partir de sua inserção na escola.

Dentre as falas dos alunos adultos, predominam as mudanças no sentir, basicamente relacionadas à melhoria da auto-estima pelo fato de voltarem a estudar.

Predomínio no sentir

Os depoimentos que assinalam mudanças pessoais, com predomínio no sentir, revelam as transformações percebidas pelos alunos adultos sobre seus sentimentos em relação a si mesmos. Ao afirmar que "antes tinha medo de abrir a boca", o aluno adulto revela o quanto a escola impacta a sua vida. O sentimento de medo aparece de uma forma determinante e mais explícita na fala de outro aluno adulto, quando afirma:

"Eu tinha muito medo da escola. Quando entrei eu tinha muito medo, não entrei antes porque tinha medo de encarar, achava que a escola era muito difícil. Hoje ainda tenho dificuldade, mas acho que está mais fácil... se tivesse entrado há dois anos atrás estaria formado... mas tinha muito medo".

Vinculado ou não a uma história de fracasso escolar, esse medo assume uma proporção que pode paralisar o sujeito e o impede de satisfazer suas necessidades pessoais. Na teoria walloniana, a pessoa se configura, ao longo da vida, por uma rede de intrincadas relações recíprocas entre o cognitivo, o motor, o social e o afetivo. Uma situação de impasse, sentida como ameaça, faz emergir o sentimento de medo, a tensão no campo motor, a redução na capacidade de concentração e de atenção e a conseqüente redução da atividade no campo da cognição. Nesse sentido, o medo pode privar o aluno de aprender, ao impedir que se exponha, que pergunte, que discuta; dificulta as trocas com o outro e o mantém isolado.

Sentir medo por achar que a escola é difícil parece decorrer da condição contraditória do aluno adulto frente a uma posição tomada: fazer o que quer e o que precisa e a insegurança de fazê-lo. Confirma-se aqui os estudos, como os de Kidd (1973) e Giglio (1998), que têm demonstrado que os adultos apresentam menor confiança em si mesmos, quando comparados aos jovens. Conforme Kidd (1973), os alunos adultos arriscam-se menos nas situações de aprendizagem para diminuir o risco de errar, pois *"tem a experiência de toda sua vida na elaboração de recursos protetores destinados a defender seu eu da ameaça ou da derrota"* (p.67).

Dessa forma, de acordo com Giglio (1998), em decorrência das experiências escolares anteriores, muitos deles sentem-se ansiosos, inseguros e retraídos para executar as tarefas solicitadas pelo professor. Essa atitude pode determinar um ritmo mais lento nas atividades, que acaba reforçando sua

imagem de incompetência e gerando mais medo de ousar. É um círculo vicioso difícil de ser rompido e exige a intervenção do professor que precisa estar atento a essas dificuldades.

O medo é uma das emoções primitivas estudadas por Wallon (1995), que pode se expressar por uma incerteza sobre a posição a tomar. De acordo com o autor, *"o medo é suscetível de apresentar vários graus e várias formas. Sob seu aspecto mais maciço e bruto, corresponde a situações catastróficas que ultrapassam de tal modo nossos recursos motores ou conceituais que qualquer conduta se torna impossível"* (p.131).

A superação do medo que os alunos adultos demonstram ao retornar para a escola, mesmo admitindo que apresentam ainda certa dificuldade, revela que o enfrentamento desse sentimento pode se dar para atender uma necessidade que para eles não podia mais ser adiada.

O curso supletivo parece ter um papel determinante na mudança dos sentimentos desses alunos. A fala: "me sinto bem porque é importante conhecer este outro lado da vida... eu era um cego. Meu pai sempre me disse que o pior cego é aquele que não tem conhecimento. Vou aprender mais, mas já estou satisfeito com o que aprendi" - revela que o supletivo atende à necessidade de satisfação pessoal que os alunos adultos têm que é a de estar freqüentando uma escola.

Um aluno adulto revela um sentimento de bem estar quando se compara com o outro: "eu me sinto bem, não superior a ninguém, mais importante". As relações

que o adulto estabelece com as outras pessoas do seu meio permitem a ele se comparar e perceber suas possibilidades atuais, resultando disso o sentimento de igualdade que demonstram ter.

O fato de sentir-se bem, de ter conseguido superar seus medos e dificuldades e freqüentar a escola, faz com que o aluno adulto perceba mudanças em outros âmbitos de sua vida: passa a atuar diferente no mundo e pensar em conseguir condições melhores de existência.

Predomínio no agir

De um modo geral, os alunos adultos revelam que não houve mudança no agir. Eles indicam que "nós que somos adultos, não dependemos da escola. Já dependi, hoje não dependo mais...", pois "a gente entra aqui já com uma cabeça... e a única coisa que vou fazer daqui prá frente é aprender... a nível de matéria mesmo, de escola, porque educação vem de casa", "vem do berço... não é a escola que te dá". Eles concluem que "a única coisa que a gente aprende aqui é ler e escrever ...na minha parte, porque educação eu já tive. Eu não sabia ler e escrever, mas educação eu já tinha".

Um aluno adulto é bastante categórico nessa questão. Para ele, "em nível de educação... eu já trouxe de casa... a gente tem que saber o que você vai falar, com quem está falando, eu pelo menos sei isto...".

A educação que esses alunos indicam, e entendem que a escola não possibilita, primordialmente tem o sentido de ser cortez, de se tornar alguém mais

educado, com maior controle sobre os próprios atos, capaz de agir com polidez nas relações estabelecidas com os outros. Um deles oferece a seguinte definição de educação:

"Prá mim é um todo: saber se portar, ler e escrever bem, saber conversar, saber diferenciar bem uma pessoa da outra, não ter preconceito, racismo"

Na tentativa de explicar melhor se a escola propiciava ou não essa educação, um adulto aponta "que depende muito da pessoa, porque nem toda a escola tá adaptada à educação"; um segundo aluno considera que "numa escola particular, talvez... mas numa escola estadual, municipal... acho que não..." e outro observa que "bem pelo contrário, eu acho que aprende errado. Eu tenho um filho de 9 anos que tem um pensamento em casa, depois que veio para a escola, está com outra cabeça. Por isto que eu acho que a escola não participa muito da educação".

Para essa aluna, a escola, para o filho, parece que desencaminha a boa educação que ele recebe em casa o que pode nos remeter ao papel da escola como espaço para convivências que deseducam, no sentido de propiciar relações de todo o tipo, inclusive aquelas que promovem idéias contrárias as apregoadas em casa ou em outros tipos de relação.

A escola é um meio que permite formação de grupos variados com relações diversificadas, mas que deveria enfatizar a construção de conhecimentos que permitisse ao homem, conforme Oliveira (1992), ultrapassar o contexto em que

vive, movimentar-se no tempo e espaço e enfrentar as demandas do cotidiano operando com os diferentes tipos de aprendizagens adquiridas.

Alguns alunos admitem mudanças no agir e, quando o fazem, é para indicar que se tornaram mais polidos no trato com as pessoas: "se eu tratei mal uma pessoa, daqui pra frente eu vou tratar melhor. Então vai mudando cada vez mais", "estou mais calmo e mais educado", "aprendi a dizer o que acho nas horas certas" ou "a minha mãe nunca teve como me educar... então acho que a escola me ajudou muito... acho que depois que estou estudando fiquei um pouquinho mais educada sim...".

Nesse caso, o retorno à escola possibilitou, pelo menos, dar outra direção às relações mantidas pelos alunos adultos, tornando possível que outros comportamentos possam surgir no cenário de suas ações. Ou seja, eles ficaram mais atentos para a diferença entre um comportamento grosseiro e uma atitude mais sociável, como forma predominante de se colocar frente ao outro.

Desta forma, a escola promove, através das relações que ali se instalam, o uso de certos comportamentos com os quais possa participar mais efetivamente do meio em que está inserido. Segundo Leon (1977), o adulto além dos mecanismos intelectuais que aprende na escola, capta contribuições em forma de atitudes novas. As mudanças no agir indicadas pelos alunos adultos, que como vimos têm sentido de maior polidez para com os outros, refletem a necessidade de estar mais ajustado ao grupo que pertence o que implica apresentar comportamentos semelhantes.

Predomínio no pensar

Mudanças no pensar, para os alunos adultos, são inicialmente expressão de auto-controle e parece abrir para eles o conhecimento de que existem certas possibilidades para se resolver um problema, pois uma parte deles indicam que "pensar antes de tomar uma decisão, muda tudo". Explicitam, desta forma, a percepção de mudança decorrente da possibilidade de refletirem para decidir alguma coisa.

As mudanças no modo de pensar se expressam também nas novas alternativas de olhar o outro, maior conhecimento interpessoal e, ao afirmar que "acho que aprendi a olhar as pessoas de um outro jeito, a entender mais além de julgar" revela maiores condições de olhar as situações e levar em consideração pontos de vista diferentes dos seus, procurando entendê-los: uma outra forma de auto-controle.

De fato, a forma de pensar se altera na convivência com o outro: conversar, trocar experiências. O outro é aquele que constitui o eu enquanto pessoa, e o promove diferente a cada encontro, favorecendo no confronto de opiniões o surgimento de novas possibilidades de ação e, portanto, de mudanças na forma de pensar, sentir e agir, pois como afirma Wallon (1975a) "*toda a deliberação, toda a indecisão é um diálogo às vezes mais ou menos explícito entre o eu e um objectante*" (p.159)

Os adultos revelam que o conhecimento obtido no supletivo muda sua forma de pensar em relação aos momentos de lazer, abrindo possibilidades de escolhas

para as atividades que, de alguma forma, estão relacionadas com as aprendizagens escolares. É o caso, por exemplo, dos programas de televisão em que indicam que "eu, por exemplo, ficava de boca aberta lá vendo novela... hoje prefiro ver jornal, porque novela não dá pra aproveitar nada dela".

Outro aluno adulto aponta que "você começa a ver o Globo Repórter, por exemplo, tem tudo a ver com a aula que você assistiu" ou que "mudei e tem a ver com escola porque a gente vai aprendendo coisas interessantes... por exemplo, aula de história e geografia, que eu acho que mexeu mais... meu interesse em jornal; tem a ver com a matéria e eu entendo mais".

A relação que os adultos fazem entre os conteúdos escolares e as escolhas de programas de TV sugere uma ampliação na forma de pensar, pois a escola parece ter permitido que entendessem os conteúdos veiculados no jornal e documentários.

Os adultos estabelecem relações particulares com o conhecimento, pois já têm conhecimentos estruturados e agora devem reorganizar os novos, a partir do que sabem, como o demonstram os estudos de Malaquias (1994). De acordo com o autor, dentre os motivos que levam os alunos à sala de aula, é a visão de que o estudo é apenas uma *"forma de melhorar de vida, ter uma profissão (...) necessidade de se alfabetizarem para ler jornais, revistas, receitas, ir ao cinema"* (p.138).

As mudanças pessoais que os adultos apontam no modo de pensar também se referem à diferença percebida neles mesmos, pois se consideram mais

próximos do mundo letrado, e nas suas relações "só uso algumas palavras diferentes, mas a forma de tratar é a mesma". Eu tento achar as palavras corretas para falar com as pessoas".

Os adultos demonstram tomar consciência de que o emprego das palavras não se faz de forma aleatória, para cada situação há palavras adequadas, ainda que apontem não ter o domínio de um vocabulário formal extenso.

Compreender o significado de viver em uma sociedade como a nossa, em que o conhecimento do mundo letrado implica a possibilidade de apropriação desse mundo e a dificuldade de intervir via leitura e escrita marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento. (Kleiman, 2000 e Oliveira, 1997)

Em virtude disso, o ensino supletivo não pode desconsiderar seu papel social como um centro de formação de pessoas, inclusive, no que tange à possibilidade de transformações significativas na vida do adulto, potencializando a capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem que ele já traz.

RAZÕES ATRIBUIDAS ÀS MUDANÇAS

Este tópico tem o objetivo de analisar e discutir as razões que os alunos adultos do curso supletivo atribuem às suas mudanças pessoais. Apresentaremos em seqüência as razões mais freqüentes.

- **Aprender o instrumental básico**

As mudanças pessoais indicadas pelos alunos adultos, de um modo geral, são atribuídas ao fato de aprender a ler e a escrever. Ao refletir sobre os momentos sucessivos de sua vida, o aluno ajusta o fato de saber ler e escrever ao sentimento de ter mais condições para lidar no seu dia a dia.

"Sentimos com mais condições,
aonde vamos sabemos ler e escrever"

Saber ler e escrever se apresenta como condição para a inserção do indivíduo ao meio letrado e oferece a ele a possibilidade de reelaborar a sua identidade comparando-se com o outro e com a história de sua própria vida, conforme indica Rosa (1994).

Nesse sentido, a inserção no mundo letrado, que só é possível via frequência à escola, pode ser considerada uma razão positiva de mudanças para esses alunos, pois propiciam um posicionamento mais definido e seguro em relação à sua própria pessoa decorrente do crescimento que indicam em relação ao instrumental adquirido.

A frequência à escola torna necessário que esses adultos reajustem a sua pessoa à identidade que conquistaram no presente. Essa tarefa é possível porque os aprendizados adquiridos permitem a eles se movimentar no tempo e construir uma imagem de si, incorporando à anterior a condição de pessoas alfabetizadas.

Para Wallon (1985), a pessoa é determinada pelas suas condições de vida e condições orgânicas. É com a possibilidade que tem de se situar no tempo quanto à avaliação do passado, a situação presente e o futuro desejado que a pessoa pode se definir com as novas aquisições para atingir seus objetivos.

Por atribuírem ao fato de saber ler e escrever um valor determinante para as mudanças pessoais, os alunos indicam que aprender mais é razão para um maior envolvimento com as atividades do cotidiano, é adquirir condições de acompanhar o que antes era considerado reservado a um grupo privilegiado: "antes eu me importava muito de ver novela, hoje eu gosto de ver jornal. Procuo ficar bem informada. E antes não tinha este interesse, tive depois que vim para a escola". O fato de conseguir acompanhar as notícias veiculadas no jornal, coloca o aluno numa situação mais confortável, dentre aqueles que entendem mais as coisas.

A escola é vista pelos alunos adultos como uma possibilidade de conseguir melhorar sua vida, o que se assemelha a análise feita por Briseño (1978) sobre as razões que motivam o aluno adulto a estudar: "*o adulto estuda por razões econômicas porque acredita que estudando vai receber melhor salário e, portanto, viver melhor; por razões profissionais porque quer aprender um ofício ou ascender no trabalho; por razões sociais porque tem consciência que pessoas mais educadas tem mais facilidades de estabelecer relações*" (p.186).

Ao indicarem mudanças na forma de agir, sentir e pensar, os adultos apresentam como razões para essas mudanças o domínio que passam a ter do instrumental básico de uma cultura letrada, como a nossa, em que ler e

escrever permite a eles lidarem de forma adequada com as situações defrontadas em seu dia a dia.

Os adultos participantes desse estudo parecem acreditar que estar alfabetizado é condição de superar as dificuldades do cotidiano, colocando-os na condição de pessoas competentes, no sentido indicado por Oliveira (1999). De acordo com a autora, competência é entendida como concentração de habilidades necessárias à solução de problemas cotidianos significativos.

A fala de uma aluna adulta ilustra bem o sentido de competência dado por Oliveira:

"Hoje qualquer lugar exige uma carta de próprio punho... fui reclamar na Telesp... e eles exigiram uma carta... tem que saber se expor, colocar seu problema da forma que eles entendam... quanto mais você conhece, mais precisa conhecer"

Para dois alunos adultos, aprender aparece relacionado com gostar. Eles indicam que "espero aprender muito mais porque eu gosto muito", "preciso, gosto e lamento não ter feito antes", demonstrando que estar na escola satisfaz uma necessidade pessoal. Ao fazerem o movimento do aprender entrelaçado ao gostar obtêm como consequência a sensação de bem-estar que ao mesmo tempo os mobiliza a continuar no curso.

Duas alunas adultas apontam que saber ler e escrever é razão de mudanças pessoais "porque na escola nós estamos sempre aprendendo", pois fica "mais informado com as coisas que acontecem no mundo". Eles reconhecem que a

escola tem o papel de transmitir conteúdos que o aluno deve saber e o aluno, de se motivar para aprender.

Os dados apontam para o fato de serem os adultos que apresentam, de forma contundente, a vontade de aprender como razão de mudanças pessoais, revelando que a oportunidade de "aprender mais coisas que não sei", "recuperar os estudos" e "aprender coisas diferentes" parece significar estar num mundo que o acolhe e o promove a uma maior valorização.

Esses alunos adultos reforçam a idéia de que adquirir o instrumental básico para lidar mais adequadamente com as situações do dia a dia tem um valor muito grande para eles, pois acreditam em uma melhor atuação na vida em sociedade, o que se reverte em satisfação pessoal.

Um aluno adulto indica como razão de mudanças pessoais que "a escola abre a mente da pessoa", ou seja, os conteúdos aprendidos possibilitam alargar seu entendimento do dia a dia, como por exemplo, torna-se capaz de assistir aos documentários, jornais etc, relacionando-os com os conteúdos das aulas, conforme vimos anteriormente.

- **Ser respeitado**

Uma razão importante para aprender, para dois adultos, está voltada para a necessidade de se sentir respeitado. Segundo esses alunos, "se você não estuda não tem respeito de ninguém", "as pessoas na sociedade que não

estudam ficam esquecidas", revelando que uma percepção mais positiva de si passa pela condição de se sentir mais valorizado pelo outro.

Quando esses adultos fazem uma apreciação sobre a situação das pessoas que, como ele e seus colegas, não tinham qualquer escolaridade, fazem uma clara referência a como se percebiam excluídos desta sociedade que valoriza a escolaridade.

O meio onde a pessoa está inserida, segundo a teoria walloniana, determina suas ações, sua forma de ver o mundo e seus sentimentos. Assim, numa sociedade letrada como a nossa, a escolaridade estabelece o valor do sujeito e, evidentemente, se a escolarização é vista como um valor, não tê-la é ser menos. Daí que a necessidade de se sentir respeitado pelo outro leva os alunos adultos a freqüentarem o curso supletivo em busca do instrumental básico que os tornam competentes aos olhos dos membros de sua comunidade.

- **Visão de ensino utilitário/Mercado de trabalho**

Os alunos adultos demonstram que as suas intenções de dar continuidade aos estudos são motivadas por um interesse pessoal, utilitário. Eles indicam não ter interesse em fazer um curso superior, mas fazer um curso que possibilite um retorno profissional mais imediato.

"Não tenho interesse em fazer faculdade.
Quero fazer até a oitava e depois fazer algum curso"
"Não quero fazer faculdade, só um curso de computação"

"Eu não quero fazer faculdade porque (...) é caro, não quero, porque não vale a pena... não quero, porque não quero... mas quero um técnico"

"Não tenho interesse em cursar uma faculdade, mesmo porque não tenho dinheiro pra isto. Mas eu quero fazer um técnico"

A opção pelo estudo técnico em vez da faculdade pode estar baseada na necessidade de conquistar, mais rapidamente, uma melhor colocação no mercado de trabalho, na consciência das limitações financeiras que tornam bastante difícil, para os adultos pertencentes à classe baixa, cursar uma faculdade, ou então pode estar baseada no simples fato de não ter interesse em cursar o ensino superior porque não percebem valor nisso.

A fala de um aluno adulto parece deixar claro o motivo de não querer fazer faculdade:

"A gente gasta tanto (numa faculdade) e depois enfrenta fila igual para arrumar emprego"

O aluno adulto parece ter clareza de suas limitações financeiras, o que garante, por um lado, uma leitura mais objetiva do mundo em que está inserido, onde o par grandes aspirações e classe social desfavorecida parece não combinar; por outro lado, garante a busca de alternativas que conciliem a satisfação de suas necessidades com uma profissão que esteja de acordo com suas possibilidades concretas, as que são atingidas pelo curso técnico, por exemplo.

Essa afirmação nos remete ao estudo de Leon (1977), que discute o caráter utilitário que tem a aquisição de conhecimentos para o adulto. Segundo o autor, o adulto aprende o que lhe interessa e o que pode ter para ele utilidade

imediate, já que ele *"tem mais responsabilidades individuais e sociais e, portanto, se sente mais motivado a aprender coisas úteis de benefício imediato"* (p.187).

O domínio do tempo e o conhecimento do espaço social e econômico que ocupa servem ao adulto como parâmetros para a tomada de decisões que implicam em benefícios mais imediatos para ele. A consciência que o adulto tem da finitude do tempo provavelmente leva-o a avaliar as suas possibilidades no tempo e ocupá-lo de forma mais produtiva e satisfatória, optando por cursos que garantam retorno para o investimento que faz, fazer um curso de computação parece ser um bom exemplo disso.

De um modo geral, os alunos adultos apresentam discernimento em relação ao valor do estudo para o mercado de trabalho e um deles tenta passar isto para o filho:

"outro dia vi no jornal que até para ser carteiro precisa ter segundo grau. O que fiz? Recortei e coleí na cama dele (filho) e disse que é preciso estudar. Até para ser carteiro precisa ter segundo grau".

Malaquias (1994), ao analisar o modo de vida da população que frequenta esta escola aponta o saber ler e escrever como um fator que dá mais segurança à vida cotidiana. O autor ressalta que para eles *"estar alfabetizado tem grande significado para quem pretende entrar no mercado de trabalho ou melhorar sua posição em uma firma. Mas também tem valia para a dona de casa que vai ao supermercado fazer compras, que pretende ler uma receita de bolo, que deseja*

aprender uma profissão para praticar em casa, ou mesmo igualar seus conhecimentos ao do marido” (p.129).

A insistência do aluno adulto sobre a importância de estudar para garantir melhor posição no mercado de trabalho é constante em suas falas, e indicam que nunca é tarde para fazer um curso que permita uma melhor colocação no mercado:

“Penso assim tem 30 anos? Vai estudar que com 50 anos você termina. É preciso.”

Briseño (1978), em seu estudo sobre a aprendizagem do adulto, destaca o caráter utilitário que a aprendizagem tem para ele, indicando que suas escolhas são baseadas em interesses concretos que estão intimamente ligados à realidade social e pessoal em que está inserido.

- **O colega da mesma idade**

Um aluno adulto indica como razão para mudança “conhecer pessoas novas... isto muda bastante a forma de pensar”. Embora não esteja explícito que pessoas novas são os colegas da mesma idade, pode-se chegar a essa conclusão, visto que, para os alunos adultos, não ocorrem mudanças com a convivência com os colegas jovens. A fala de um adulto ilustra bem o ponto de vista do grupo:

“Sempre pensei em estudar e trabalhar e vou pela minha cabeça desde pequenininha até hoje... então, a convivência com os colegas adolescentes não mudou nada”.

A convivência com colegas da mesma idade se apresenta com características positivas para os alunos adultos, pois vêem a proximidade de objetivos e interesses. Para eles, "as pessoas de mais idade são calmas", "a turma mais adulta se relaciona bem, pois se respeitam". Consideram que o colega adulto "é melhor de conviver porque são mais responsáveis", "todos têm o mesmo objetivo que é aprender mais", e tornando a relação boas "porque estudamos".

Dois alunos adultos fazem afirmações que parecem inicialmente mostrar uma visão contraditória em relação aos colegas da mesma idade: enquanto um afirma que a relação é "boa, de muita conversa" o outro indica que eles se relacionam "muito bem, porque não falamos muito". No entanto, se considerarmos o conjunto das respostas obtidas, pode-se entender que, na sala de aula, os adultos evitam falar para poder prestar atenção nas explicações do professor, deixando a conversa para outros espaços escolares.

A postura compromissada do aluno adulto pode ser explicada, conforme Briseño (1978), pelo fato do adulto ter adquirido o número de experiências necessárias para ser um indivíduo responsável consigo mesmo e com outros, sendo capaz de tomar decisões e assumir sua vida de forma independente e equilibrada.

- **Os atributos do professor**

Um adulto indica que o bom professor pode promover mudanças nele;

"quando se tem uma boa professora, que explica direitinho, faz a gente se interessar mais e procurar saber mais. Mas quando ele passa a matéria e diz que precisa fazer, você faz de qualquer jeito, já era...".

Durante o período de acompanhamento das atividades do grupo, foi possível perceber que a professora da 4ª série conseguia uma aplicação dos alunos em relação às tarefas propostas. O vínculo positivo com a professora determina o envolvimento do aluno nas atividades e é o termômetro para o interesse.

- **A satisfação à família e a si mesmo**

Alguns alunos adultos indicam a satisfação à família como razão para as suas mudanças, e as explicações que dão apresentam um forte cunho afetivo.

Os alunos, em sua maioria, passaram pela escola em alguma fase de sua história e não a completaram por uma série de adversidades impostas pelas condições sociais. Nada mais justo que a família, parte desse passado, seja lembrada no presente: "atribuo à minha família: minha mãe que sempre lutou para me dar um futuro melhor...", "eu atribuo à minha esposa. Foi ela que me incentivou", "eu também... meu namorado que me colocou na escola e... então eu tenho que ficar cada vez melhor pra agradar ele".

Outros alunos adultos indicam também que a mudanças estão relacionadas diretamente com a possibilidade de fazer o que deseja.

"É gostoso me satisfazer, sentir que estou fazendo alguma coisa prá mim. Eu cometi a burrice de me casar muito cedo e hoje preciso estudar"
"Eu me sinto bem e quero continuar estudando até onde eu ver que dá"

Junqueira (1980) indica que uma das principais razões do adulto entrar no supletivo, voltando aos bancos escolares, é a realização pessoal. Para a autora, interromper os estudos, de um modo geral, não os desmotivam nem é visto como fracasso, nem significa diminuição da vontade que têm de aprender a ler e escrever.

COMPARAÇÃO DAS MUDANÇAS PESSOAIS E DAS RAZÕES ATRIBUÍDAS PELOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS

O objetivo desta parte é apresentar a comparação das mudanças pessoais e as razões atribuídas a elas pelos grupos de alunos jovens e adultos, a partir da análise das semelhanças e diferenças, enfim do que foi possível aproximar nas falas dos alunos dos dois grupos.

As mudanças pessoais indicadas pelos alunos jovens e adultos envolvem, como vimos, os campos do sentir, do agir e do pensar. Em relação às mudanças com predominância no sentir, ambos os grupos apontam os sentimentos negativos predominantes, antes do retorno à escola. Os jovens destacam a vergonha em relação às pessoas em geral, e particularmente em relação aos seus pares; os adultos, por sua vez, destacam o medo da escola, o receio das dificuldades que acreditavam ter que enfrentar.

Os alunos jovens, tendo como referencial principal os seus pares, sentiam vergonha de si mesmos em relação aos amigos que estavam em um nível de escolaridade superior à deles, gerando com isso a necessidade de voltar à

escola para se sentirem iguais a eles. Eles mostram o quanto se sentiam inferiores aos pares pelas duras expressões usadas a seu próprio respeito, como por exemplo, "inútil", "incompetente", "desprezível" e "burra". Dessa forma, a escola é vista pelos alunos jovens como um espaço que os livra do mundo vergonhoso, pois dá condições de sentirem-se novamente inseridos no grupo de pares, fazendo emergir o sentimento de bem estar.

Os adultos mostram as mudanças no sentir, indicando ter superado o medo da escola, pois agora, tendo acumulado experiências, sentem-se mais fortes para enfrentar as dificuldades que o aprender acarreta e vencê-las.

Para os alunos jovens e adultos, as mudanças resultam em um sentimento positivo em relação a si mesmos e revelam que estar na escola propiciou uma elevação da auto-estima, que os ajudam a enfrentar o cansaço da dupla jornada e continuar no curso.

Em relação às mudanças no agir, ambos os grupos indicam estar mais polidos, pois estão podendo se relacionar melhor com as outras pessoas, tratá-las com cortesia e, particularmente no caso dos jovens, com mais respeito. Os alunos jovens indicam também ter conquistado uma autonomia de ação, à medida em que podem se deslocar de um lugar ao outro, depois que aprenderam a ler, propiciando um domínio maior do espaço urbano.

Os alunos adultos reconhecem o papel que a escola tem para a aquisição de conteúdos e a distancia da educação que para eles tem o sentido de polidez e cabe 'a família.

Em relação ao pensar, os dois grupos indicam mudanças diferentes. Os alunos jovens revelam mudanças no pensar quando reconhecem a importância que a escola tem para a sua vida futura. Marcam essa mudança, indicando que "zueira", "bagunça" e o "não querer nada com nada" fazem parte de um passado. Agora, consideram-se responsáveis e pensar no futuro inclui necessariamente a escola, embora os seus planos não consigam ultrapassar o nível dos desejos e fantasias.

Os alunos adultos são mais objetivos nas mudanças indicadas. Revelam que se tornaram capazes de pensar antes de tomar decisões, buscando a melhor forma de agir diante das diferentes situações que se apresentam a eles. Os adultos mostram mudanças no pensar particularmente em relação ao fato de conseguirem entender melhor os programas de TV porque resgatam para isso os conteúdos que tiveram na escola. Consideram uma grande conquista ter deixado de assistir novela e ter começado a se interessar e compreender melhor os telejornais e documentários, como o *Globo Repórter*, por exemplo.

Ao indicarem as razões que os fizeram mudar, os jovens e adultos explicitam que a grande razão para as mudanças pessoais foi o retorno à escola. Ambos os grupos indicam que sentem bem estar com a decisão tomada, e depois disto passam a agir, sentir e pensar de forma diferente ao que faziam até então. No entanto, são distintas as razões atribuídas a essas mudanças pessoais: para os alunos jovens, a convivência com colegas adultos e professores ocupa o primeiro lugar dentre as razões alegadas para as mudanças; os alunos adultos, por sua vez, indicam que a aquisição do instrumental básico, como ler e

escrever, é a grande promotora das mudanças pessoais, já que permite a eles lidar mais adequadamente com as situações do seu cotidiano.

Podemos depreender desta diferença, a variante idade como indicadora, pois para os jovens a escola, além de promotora de aprendizagens é buscada como centro de convivência que satisfaz a necessidade do jovem de fazer parte de um grupo, para que possa se identificar e se fortalecer enquanto personalidade que se desenvolve; para os adultos, a convivência fica subordinada às necessidades mais emergentes de sua vida, ou seja, adquirir conhecimentos que os façam obter um melhor emprego e mesmo mudança de condição social.

Se o curso supletivo merece ser repensado nos moldes em que se apresenta, sua extinção, simplesmente, cavaria um abismo ainda maior entre as classes sociais uma vez que não restaria à pessoa nenhuma outra possibilidade (ou crença na possibilidade) de mobilidade social, que expressam na lógica de receber um bom salário (e ter muitos bens) por estar num bom emprego, obtido por apresentar um certo nível de escolaridade.

Retomando Leontiev, quando afirma que a motivação para ação está essencialmente relacionada à sua finalidade, pode-se depreender que o supletivo deixa antever, para a pessoa que se vê cristalizada em um mesmo lugar social, um nicho de possibilidades de mudanças, que o mobiliza para novas ações e novas experiências; experiências que como afirma Wallon criam elas próprias mudanças no meio e na própria pessoa. Embora determinante na formação da pessoa, o meio não é um imperativo ao qual a pessoa estará submetida inexoravelmente. Como afirma Wallon (1975^a), a relação

indivíduo/meio é de influência e transformações recíprocas: "*O meio onde a pessoa vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado.(p.167)*". A frequência à escola já aponta ações que se mostram influenciadas por esta nova experiência, mesmo que no âmbito restrito da família ou na visão de como se devem criar os filhos, que se manifestam na valorização da escolarização, segundo algumas falas.

A satisfação à família e a si mesmos, bem como a convivência com os colegas e professores são razões para as mudanças pessoais atribuídas pelos dois grupos de alunos, embora ressaltem aspectos diferentes dessas razões. Para os alunos adultos, a aquisição do instrumental básico possibilita a eles buscar melhores condições de empregabilidade, e pretendem continuar os estudos tendo em vista este objetivo. Os adultos entendem que o estudo é importante, quando traz benefícios mais imediatos para a sua vida cotidiana, o que significa manter-se no mercado de trabalho ou ocupar uma posição que lhes ofereça uma remuneração melhor.

Nesse sentido, os alunos adultos mostram-se bastante diferentes dos colegas jovens, que sonham com uma profissão "maravilhosa" que lhes permita obter um "grande" salário. Sonhos, como já vimos, com poucas condições de serem concretizados, quando se leva em conta as sérias limitações financeiras a que esse grupo social se encontra submetido.

A escola é vista pelos alunos como um meio para melhorar as suas condições de vida, tornando-se assim a motivação que aproxima ambos os grupos, que

organizam suas expectativas em relação ao alcance social da escola que, de certa forma, aponta os caminhos nos quais poderão direcionar as suas vidas.

Ambos os grupos sentem-se pressionados pelo mercado de trabalho e atribuem 'a escola o papel de colocá-los numa outra condição de vida. Os planos para o futuro a partir da frequência 'a escola, no entanto, se orientam a direções diferentes. Para o jovem abrem-se todas as possibilidades e desejam atingir lugares profissionais mais valorizados socialmente, como fazer medicina ou direito, e oferecer bastante dinheiro, prazer, estabilidade, mudança de vida para a família, etc. Sonham com o ultrapassar a vida quotidiana, os limites que os prendem a uma rotina dura e desprovida de beleza, buscam se distanciar de uma realidade que quase nada tem a oferecer a eles. Para o adulto a profissão é pensada nos limites das possibilidades e condições reais e concretas de vida, fazer um técnico para melhor atuação no mercado de trabalho.

Os alunos jovens apontam os colegas adultos como modelo de comportamento a ser imitado, e também como motivação (mesmo que negativa) para continuarem na escola, a fim de não terem no futuro a mesma vida difícil que percebe nos colegas mais velhos. Os colegas adultos têm um papel significativo na vida dos jovens e os fazem mudar porque exemplificam, com suas atitudes, como devem se portar em face de situações variadas. Até mesmo quando parecem rejeitar o colega adulto como modelo, pode-se afirmar que ainda assim esse colega propicia mudanças, pois os jovens têm a oportunidade de exercitar o movimento de identificação e oposição que a teoria walloniana indica ser relevante para a constituição de sua identidade.

Em contrapartida, os alunos adultos indicam que a convivência com os colegas jovens não é capaz de provocar mudanças pessoais, provavelmente porque a visão estereotipada que têm do adolescente impede que eles ensaiem qualquer aproximação. Parece que se definem em oposição a eles, mas não uma oposição necessária para se constituir, mas uma oposição que revela intolerância e da qual gostaria de se livrar, pois consideram que o jovem faz barulho e atrapalha muito. Os alunos adultos indicam que os colegas da mesma idade se apresentam como razão de mudanças pessoais pelas semelhanças de objetivos e de interesse que existem entre eles.

A convivência com os professores é indicada como razão de mudanças pelos alunos jovens e adultos, quando a relação estabelecida se dá por meio de um forte vínculo afetivo positivo: a professora promotora de mudanças é aquela que os atende com carinho e atenção entre outras coisas. Ambos os grupos referem-se à professora da 4.^a série como aquela que os faz se esforçarem e, conseqüentemente, aprenderem porque se interessa por eles.

Professores que não demonstram disponibilidade afetiva positiva podem promover mudanças não positivas nos alunos, como fazer com que se desmotivem, face à dificuldade de aprendizagem e a emergência de sentimentos negativos. Ser afetivo, para esses alunos, implica também a exigência constante de que aprendam, ou seja, é demonstrar preocupação com eles e desejo de vê-los avançar nas aprendizagens. O professor que se mostra indiferente, que faz com que se sintam "um lixo", também propicia mudanças, segundo os alunos negativas. Da relação com o professor indiferente, pode

resultar o retraimento da auto-estima, ainda fragilizada pela experiência de anos de exclusão da escola.

Para os dois grupos, as mudanças pessoais indicadas são atribuídas à família: pais, namorados, maridos são os que merecem os méritos, pois incentivaram o retorno à escola e, de certa forma, estão garantindo a sua permanência, reforçando com isso a importância social da escola e da família.

Em suma, ainda que frequentando um curso precário como o supletivo, e optando por uma sobrecarga de dupla jornada de atividades, o retorno aos bancos escolares é apontado como positivo pelos alunos. A experiência de estar na escola torna possível a emergência de sentimentos novos, positivos, em relação a si mesmo, e a distinção destes em relação a como se via, antes da entrada na escola. A frequência à escola promove o surgimento de um novo olhar a si mesmo e de novas esperanças: o jovem supera a vergonha frente a seus pares e o adulto controla o medo que o paralisava.

Aprender coisas que não sabia, conseguir ler e escrever e entender o que se veicula nos meios de comunicação faz com que estes sujeitos percebam-se de uma forma diferenciada em relação ao resto do grupo no qual está inserido. Avaliar-se de forma positiva parece ser o grande mérito deste retorno; torna a pessoa mais forte, encorajada a continuar e sempre se considerando com condições de continuidade para se tornar alguém melhor, como afirmam estudos como o de Oliveira (1998) e Kleiman (2000), reforçados pelos depoimentos neste estudo.

De modo geral, os alunos apresentam razões positivas para suas mudanças como a convivência com colegas, as perspectivas de um futuro melhor a partir das aprendizagens adquiridas na escola, ser respeitado e deixar a família satisfeita, com orgulho deles, o que parece legitimar o curso supletivo como um espaço que constitui pessoas em todas as suas dimensões, não só cognitiva, mas afetiva e social.

O papel do professor foi considerado razão de mudanças no sentido positivo, quando estimula, acompanha, enfim, cria um vínculo afetivo que promove envolvimento e aprendizagem, mas também como alguém que, por seu distanciamento, desinteresse pelo aluno, pode provocar mudanças negativas como levar o aluno a se sentir desprezado e sem condições de avançar no conhecimento e na vida.

Dessa forma, ainda que consideremos o supletivo um remendo no sistema de ensino, é preciso reconhecer que, hoje, ele se apresenta como a única oportunidade para os indivíduos que não puderam desenvolver seus estudos no período adequado e que esta frequência se reveste de um caráter positivo porque promove mudanças que marcam a pessoa para o resto de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos as considerações finais deste trabalho, faz-se necessário retomarmos alguns pontos por ele levantados. Em primeiro lugar não podemos deixar de questionar a própria existência dos cursos supletivos enfatizando que as mudanças necessárias não se referem a eles isoladamente, mas devem se dar essencialmente na organização social que lhes deu origem.

Desta forma, reforçamos a idéia já exposta nos momentos de discussão dos dados desta pesquisa em que apresentamos o curso supletivo como um mal necessário visto que é a única possibilidade de reinserção escolar para aqueles alunos com defasagem série/idade, quer seja pelo afastamento dos estudos pelas exigências de trabalho precoce, quer seja pela própria exclusão do sistema regular de ensino através de reprovações sistemáticas.

Concordamos com Giubilei (1993) e confirmamos com nossos dados que aqueles que retornam aos estudos encontram um ensino de segunda categoria, inadequado às suas condições de aluno-trabalhador, mas indicamos que aqueles que freqüentam a escola apresentam mudanças que consideramos importantes, principalmente aquelas relacionadas à sua auto-estima: o fato de estar na escola é por si só motivo para se sentirem melhores como pessoas.

Considerar este aspecto, indicado pelos alunos, não significa defendermos o curso tal como ele se apresenta, mas entendermos que, se ele já apresenta pontos positivos da forma como está, contando para isto com a grande vontade dos alunos de retornar a escola, nós educadores devemos entender que as

soluções dependem de disposição política e grandes modificações na estrutura social e lutar para que isto se efetive e resulte na melhoria de cursos como este. O que não se pode aceitar é que nada pode ser feito, pois isto seria negar o papel da Educação de poder, ao menos, repensar e criticar estes determinantes sociais que discrimina e exclui alguns grupos.

Também como já exposto no escopo deste trabalho, ousamos acreditar que um dia as políticas sociais e de educação supra a necessidade de oferecer escolas de ensino fundamental de qualidade, de uma forma democrática e justa, que promova condições para que todos, na idade certa, a freqüente, para que não precise se preocupar com as questões da desescolarização.

Em nosso estudo procuramos evidenciar o curso supletivo num recorte para o aluno que o freqüenta, as mudanças pessoais que indicam na sua forma de agir, de sentir e de pensar como decorrentes dessa freqüência ao curso, o que significa apreender que as relações que se estabelecem na escola, quer seja com o conhecimento, com os professores, com os colegas e com a instituição mediam e orientam estas mudanças de forma significativa e devem ser exploradas por outros trabalhos a fim de promover melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem para as pessoas que freqüentam este tipo de curso.

Neste sentido, nossos pressupostos iniciais de que a freqüência ao curso e as relações aí estabelecidas promovem mudanças nos alunos, se confirmam na medida em que os alunos, tanto jovens como adultos, indicam que mudaram sua

forma de pensar, agir e sentir porque aprenderam conteúdos e conviveram com colegas e professores na escola.

Os alunos, de modo geral, enfatizam o fato de que mudaram por estarem na escola e explicitam que a aquisição do saber ler e escrever, bem como o conhecimento de alguns conteúdos os credencia a uma melhor atuação no mundo, quer seja para pleitear melhor emprego, quer seja para continuar seus estudos. Tal condição faz com que eles se sintam melhor, mais ajustados à sociedade, e numa condição mais favorável para enfrentar os desafios do cotidiano e para ousar pensar em um futuro melhor.

Ao indicarem seus planos para o futuro, principalmente os jovens, acreditam estar em pé de igualdade com outros alunos egressos de outras escolas num mesmo nível. Não percebem, assim, que o curso supletivo, da forma como se apresenta, considerado um curso de segunda linha, não possibilita tal crença. Possivelmente, irão sentir-se novamente excluídos quando tentarem buscar um emprego que exige melhor qualificação ou mesmo procurarem dar continuidade aos estudos num patamar superior. A escola, nem ao menos dá conta de alargar esta compreensão que o indivíduo tem de suas condições, continua não promovendo a autonomia num contexto mais amplo que seria a possibilidade de crítica a esta escola que reproduz a subordinação do sujeito.

Tal perspectiva nos remete, enquanto educadores a repensar estes cursos como real oportunidade para esses alunos que deve, portanto, não se limitar à instrução, mas contemplar em seus currículos a formação do homem-cidadão-profissional. É preciso que todos, dentro e fora da escola, tenham clareza do

que pretendem com o trabalho que desenvolvem para que as transformações da pessoa sejam contempladas.

Considerando a voz dos alunos que enfatizam o quão melhor se sentem na escola, urge se pensar sobre a prioridade de formarmos professores que atendam de maneira adequada esta clientela constituída de pessoas concretas, trabalhadores, pobres e excluídas socialmente, para que se possa oferecer reais perspectivas de inserção ao meio social.

Este trabalho pretende ser mais um chamamento para que os preocupados com Educação ouçam as vozes que soam no curso supletivo pedindo ações que, realmente, transformem seus desempenhos enquanto pessoas, trabalhadores e cidadãos, considerando sua realidade, seu conteúdo cultural e seu modo de pensamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.R. (1992) *O projeto noturno: incursões no vivido por educadores e alunos em escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar*. São Paulo: PUC, tese de doutorado.

BATTACHI, M.W. (1993) *Une contribution à la psychologie des émotions: l'enfant humilié*. Paris: Enfance 1/193

BRISEÑO, G. (1978) *A aprendizagem no adulto* in Revista Interamericana de Educacion de adultos. Vol. 1 nº 2.

BURSTIN, J. (1955) *L'Évolution sociale du préadolescent a la lumière de ses conceptions sur l'adulte*. Paris: Revista Enfance, nº 2 - marc./av.

CANÁRIO, R. (1999) *Educação de Adultos - um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa/Formação.

FURLANI, L.M.T. (1997) *A claridade da noite: os alunos do ensino superior particular noturno*. São Paulo: PUC, tese de doutorado.

GUICHARD, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.

- DANTAS, H.S. e PRADO, E.C. (1994) *Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola?* In AZEVEDO, M.A. e MARQUES, M.L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez.
- DANTAS, P.S. (1983) *Para conhecer Wallon - uma psicologia dialética*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- DEBESSE, M. (1993) *A adolescência*. Lisboa: Publicações Europa- América.
- DI PIERRO, M.C. (1996) *Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado.
- DUARTE, N. e OLIVEIRA, B. (1986) *Alguns obstáculos crônicos da educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Em Aberto, ano 5, abr/junho.
- ERIKSON, E. (1976) *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar ed.
- FREITAS, M.V. (1998) *Jovens no Ensino Supletivo: na escola e na rua* in SILVA, L.H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Ed. Vozes
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.(1998) *Núcleo de Avaliação Educacional. Relatório de Avaliação Final do Programa de Aceleração da Aprendizagem*. São Paulo.

GADOTTI, M. (2000) *Educação de Adultos: teoria, prática e proposta.* São Paulo: Ed. Cortez.

GIGLIO A. (1998) *O medo na escola: percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo.* São Paulo: PUC, dissertação de mestrado

GIUBILEI, S. (1993) *Trabalhando com adultos, formando professores.* São Paulo: UNICAMP (tese de doutorado).

HADDAD, S. (1982) *Uma proposta de Educação popular no Ensino Supletivo.* São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.

_____ (1992) *Estado e Educação de Adultos.* São Paulo: FEUSP, tese de doutorado.

_____ (1997) *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB in*
BRZEZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.*
São Paulo: Cortez

JUNQUEIRA, L. (1980) *Características socio-psicológica da clientela escolar de curso supletivo e regulares de 2º grau.* São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.

KIDD, J.R. (1973) *El processo del aprendizaje. Como aprende el adulto.* Buenos Aires: Ed. Athenas.

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

OLIVEIRA, M. K. (1992) *Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento*. Revista Travessia, jan./abril.

_____ (1986) *Raciocínio e solução de problemas na vida cotidiana de moradores de uma favela*. Revista da Faculdade de Educação da USP.

LEON, A. (1986) *Aspectos psicológicos de la educacion permanente in Formación continua y educacion permanente*. Barcelona: oikos-tau, s.a. ediciones.

LEONTIEV, A. N. (1979) *La actividad en la psicologia*. Habana: Editorial del Libros para la Educacion

DEBESSE, M. y MIALARET, G. *Formación continua y educacion permanente*. Barcelona: oikos-tau, s.a. ediciones.

_____ (1977) *Da educação escolar à formação de adultos in Psicopedagogia de adultos - Atualidades Pedagógicas, v.127*. São Paulo: Ed. Nacional.

LOUREIRO, T.C. (1996) *A formação do educador na prática pedagógica com adultos*. São Paulo: PUCCAMP, dissertação de mestrado.

MALAGUIAS, A. (1994) *O cotidiano do morador da favela de Heliópolis (1971 - 1992)*. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado.

MALRIEU, P. (1979) *Personne et personnalisation chez Henri Wallon*. Paris: Revista Enfance, nº5 - Centenaire d'Henri Wallon.

MAKARENKO, A.S. (1987) *Poema Pedagógico*. São Paulo: Ed. Brasiliense, vol. 1,2,3.

PINTO, A.V. (1982) *Sete lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Ed. Cortez.

ROMÃO, J.E. (2000) *Educação de Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Ed. Cortez.

RONCA A.C. (1981) *Ensino Supletivo: Ideologia e Filosofia de um Programa de Educação pela TV*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado.

ROSA, M. (1994) *Psicologia evolutiva - psicologia da idade adulta*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes

RUBINSTEIN, L.S. (1979) *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*. Havana: Editorial Pueblo y educación

SALLES, L.M.F. (1993) *A representação social do adolescente e da adolescência: um discurso contrastante entre o genérico e o particular*. São Paulo: PUC, tese de doutorado.

SAUNNER, N.F.M. (1993) *Alfabetização de adultos*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado.

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

TFOUNI, L.V. (1994) *A escrita - remédio ou veneno?* In AZEVEDO, M.A. e

MARQUES, M.L. (1994) *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez.

TOMÉ, H.J.R. (1965) *Lê role des "adultes significatifs privilégiés" dans l'adolescence*. Paris: Revista Enfance nº5.

TRAN-THONG (1969) *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France.

TRIPOLI, S.G. (1998) *A arte de viver do adolescente: a travessia entre a criança e o adulto*. São Paulo: Arte & Ciência.

PAIVA, V. P. (1970) *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

VYGOTSKY, L.S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, H. (1975a) *Psicologia e Educação na Infância*. Lisboa: Ed. Estampa.

_____ (1975b) *Objetivos e Métodos da Psicologia*. Lisboa: Ed. Estampa.

_____ (1985) *La vida mental*. Barcelona: Ed. Crítica.

_____ (1994) *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Andes.

_____ (1969) *Plano Langevin Wallon* in MERANI, *Psicologia y Pedagogia*

_____ (1995) *Origens do caráter*. São Paulo: Nova Alexandria.

WEREBE, M. J. (1998) *Sexualidade, política e educação*. São Paulo: Ed. Autores Associados.