

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR**

**DANIELE RODRIGUES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS:  
OLHARES DOS PROTAGONISTAS**

**CURITIBA  
2008**

**DANIELE RODRIGUES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS:  
OLHARES DOS PROTAGONISTAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação,  
Especialização em Organização do Trabalho  
Pedagógico, para obtenção de título de Especialista  
em Organização do Trabalho da Universidade Federal  
do Paraná – UFPR.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Sonia Maria Haracemiv

**CURITIBA  
2008**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**DANIELE RODRIGUES DOS SANTOS**

**REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS:  
OLHARES DOS PROTAGONISTAS**

Monografia provada como requisito parcial para obtenção de grau de especialista em Organização do Trabalho Pedagógico no Curso de Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná – UFPR. pela seguinte banca examinadora.

**Orientadora:** Professora Doutora Sonia Maria Haracemiv

**Prof...**

**Prof....**

**Prof.....**

**Curitiba, 30 de abril de 2008.**

**Dedico este trabalho a todos que me  
acompanharam nesta jornada.**

## **AGRADECIMENTO**

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e divulgação deste trabalho.

Meu especial agradecimento a todas as pessoas que colaboraram como sujeitos da pesquisa.

“De repente meus olhos tiveram um brilho que antes não tinham. Meu rosto se encheu de vida até então ignorado. Meus passos ficaram mais leves. Eu acabava de descobrir a alegria de estudar.  
Nasci de novo.  
O conhecimento entrou em minha vida”.

*Aluno da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba,  
1999.*

## RESUMO

Ao analisar a escola sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca neste trabalho é a dimensão da motivação e da valorização vislumbrando a educação de jovens e adultos no presente conjunto das relações sociais. Esta pesquisa concretizou-se com ampla bibliografia de autores conhecidos na área e o estudo de caso, realizado através de questionário dirigido à equipe docente, discente e administrativa do Centro de Estudos de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) Ulysses Guimarães da cidade de Colombo Estado do Paraná. A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento de sua vida social.

Palavras-chave: Motivação. Valorização. Espaço. Inter-relação. Sociedade.

## ABSTRACT

When analyzing the partner-cultural school she means to understand it in the optics of the culture, under a denser glance, that it takes into account the dimension of the dynamism, of doing daily, taken to effect by men and women, workers and workers, black and white, adults and adolescent, finally, students and teachers, concrete human beings, social and historical subjects, presents in the history, actors in the history. To speak of the school as partner-cultural space implicates, like this, to rescue the paper of the subjects in the social plot that it constitutes her, while institution. To look the school institution for the prism of the daily allows to glimpse the present educational dimension in the group of the social relationships that they happen in his interior. The subject that is put in this work is the dimension of the motivation and of the valorization glimpsing the youths' education and adults in the united present of the social relationships. This research was rendered with wide bibliography of authors known in the area and the case study, accomplished through questionnaire driven the educational team, students and administrative section of the Center of Studies of Basic Education of Youths and Adults (CEEBEJA) Ulysses Guimarães of the city of Colombo from Paraná. The school can and it should be a space of the student's wide formation to deepen his humanization process, perfecting the dimensions and abilities that do of each one of us human beings. The access to the knowledge, to the social relationships, to the several cultural experiences can contribute as well as support in the development of her social life.

Word-key: Motivation. Valorization. Space. Interrelation. Society.

## LISTA DE TABELAS

<b>Gráfico 1</b>	Universo e Amostra da pesquisa.....	44
<b>Gráfico 2</b>	Sinto-me valorizado (a) profissionalmente por trabalhar com o EJA.....	45
<b>Gráfico 3</b>	Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores e representante da EJA no Núcleo.....	45
<b>Gráfico 4</b>	Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus professores.....	46
<b>Gráfico 5</b>	Gosto da função que exerço na escola porque me sinto motivado e valorizado.....	46
<b>Gráfico 6</b>	O trabalho desenvolvido na escola corresponde à concepção que tenho de educação.....	47
<b>Gráfico 7</b>	Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.....	47
<b>Gráfico 8</b>	Na escola, temos consciência da necessidade de mudar alguns paradigmas ou processos metodológicos usados até agora para alcançar melhores resultados sócio-psicopedagógicos com os alunos.....	48
<b>Gráfico 9</b>	As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor e médio e em longo prazo .....	48
<b>Gráfico 10</b>	A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.....	49
<b>Gráfico 11</b>	Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.....	49
<b>Gráfico 12</b>	Sinto-me valorizado (a) profissionalmente por trabalhar com o EJA.....	50
<b>Gráfico 13</b>	Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores e representante da EJA no Núcleo.....	51
<b>Gráfico 14</b>	Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus professores.....	51
<b>Gráfico 15</b>	Gosto da função que exerço na escola porque me sinto motivado e valorizado.....	52
<b>Gráfico 16</b>	O trabalho desenvolvido na escola corresponde à concepção que tenho de educação.....	52
<b>Gráfico 17</b>	Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.....	53
<b>Gráfico 18</b>	Na escola, temos consciência da necessidade de mudar alguns paradigmas ou processos metodológicos usados até agora para alcançar melhores resultados sócio-psicopedagógicos com os alunos.....	53
<b>Gráfico 19</b>	As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor e médio e em longo prazo.....	54
<b>Gráfico 20</b>	A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.....	54
<b>Gráfico 21</b>	Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.....	55
<b>Gráfico 22</b>	Sinto-me valorizado (a) por estudar no CEEBJA.....	55

<b>Gráfico 23</b>	Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores, professores e equipe de apoio da escola.....	56
<b>Gráfico 24</b>	Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus alunos.....	57
<b>Gráfico 25</b>	Gosto da escola porque sinto-me motivado e valorizado nela.....	57
<b>Gráfico 26</b>	O trabalho desenvolvido na escola corresponde às expectativas que tenho de Educação de Jovens e Adultos.....	58
<b>Gráfico 27</b>	Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.....	58
<b>Gráfico 28</b>	Na escola, temos consciência da necessidade de mudanças de alguns processos metodológicos usados até agora, para alcançar melhores resultados com os alunos.....	59
<b>Gráfico 29</b>	As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor.....	59
<b>Gráfico 30</b>	A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.....	60
<b>Gráfico 31</b>	Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Identificação da Escola.....	19
----------	------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
2.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEEBEJA Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental e Médio (foco do estudo).....	16
2.1.1. Identificação da Escola.....	19
2.1.2. Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos.....	21
2.1.3. Escola de Jovens e Adultos.....	22
2.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE ADULTOS.....	26
2.3. RELAÇÕES PESSOAIS NA ESCOLA DE ADULTOS.....	28
2.4. MOTIVAÇÃO DO ADULTO PARA ESTUDAR.....	33
2.5. PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇAS NAS RELAÇÕES PESSOAIS.....	36
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
3.1. TIPO DA PESQUISA.....	40
3.2. PERGUNTAS DA PESQUISA.....	40
3.3. UNIVERSO E AMOSTRA.....	41
3.4. COLETA DE DADOS.....	41
3.5. LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	42
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>43</b>
4.1 VALORIZAÇÃO PESSOAL.....	43
4.2 RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO DIRETORES, COORDENAÇÃO, SECRETARIO, SERVIÇO DE APOIO E ADMINISTRATIVO.....	45
4.3 QUESTIONAMENTO PARA PROFESSORES.....	50
4.4. QUESTIONAMENTO PARA ALUNOS.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>62</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>68</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das principais transformações que se apresenta hoje é a necessidade de constante atualização para os profissionais de diferentes áreas, o que impõe novos desafios à educação, pois é preciso auxiliar os educandos a se manterem em permanente conexão com as informações mais recentes. Essa nova função exige um professor atualizado, que repense suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e traga para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo contemporâneo.

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Os professores de hoje vivem em permanente formação. A procura pelos bons congressos e cursos de pós-graduação, o que mostra os profissionais da educação estão atentos à necessidade de formação contínua, assim como os próprios governos e as instituições públicas e privadas. Crescem os investimentos em capacitação e começam a proliferar cursos de formação continuada a distância, utilizando os recursos da Internet e da teleconferência.

Todavia, para que tanto o professor como o aluno sintam-se bem, há necessidade de motivação, um estado de espírito positivo que permita ao indivíduo sentir-se realizado, tanto quanto à execução das tarefas relacionadas ao seu cargo, como o seu desejo de progredir e de se desenvolver para a própria satisfação pessoal.

E para avaliar a motivação é essencial que suas relações interpessoais seja gratificante, que tenha oportunidade para demonstrar competência, participar de empreendimentos desafiantes e principalmente seu desenvolvimento pessoal, tanto para o professor como para o aluno.

Se no final do turno escolar (aluno e professor) perceber que nenhum destes detalhes ocorreram, aí pode-se dizer que foi um dia carente de motivação.

No fundo todos precisam de motivos para continuarem vivos. Esses motivos é que impulsionam para a ação.

Este trabalho delimitou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo através de questionário, por amostragem, com a equipe docente e discente, com o objetivo de analisar a percepção deste grupo com a representação da escola quanto a motivação e valorização pessoal, no CEEBJA Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental e Médio da cidade Colombo – Paraná.

Para tanto este trabalho de pesquisa foi dividido em 5 partes, sendo assim distribuído:

Parte 1, o introdutório do trabalho, na parte 2 propicia-se a fundamentação teórica, onde se incluiu explicações sobre o Projeto Político- Pedagógico da Escola e sua identificação, explanação sobre a Escola de Jovens e Adultos, a representações sociais e pessoais, como também a motivação e pré-disposição para mudanças nas relações pessoais. Parte 3 a metodologia da pesquisa e parte 4 a análise dos dados coletados, considerações finais e as referências consultadas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado; garantir o exercício desse direito é um desafio que impõe decisões inovadoras.

Efetivar o direito à educação dos jovens e dos adultos ultrapassa a ampliação da oferta de vagas nos sistemas públicos de ensino. É necessário que o ensino seja adequado aos que ingressam na escola ou retornam a ela fora do tempo regular: que ele prime pela qualidade, valorizando e respeitando as exigências e os conhecimentos dos alunos.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre multicultural, que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1995), uma educação para compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para atingir o conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que está aprendendo e, ao mesmo tempo, precisa ser estimulado para resgatar a sua auto-estima, pois sua “ignorância” lhes trará ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade”.

Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, como por exemplo, com Freire (1979, p. 72):

[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procura-se um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por esta razão, não se acredita nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

O autor complementa ainda que a alfabetização seja a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocuções e interação, por meio do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.

Dentre das afirmações de Freire, pode-se concluir que a alfabetização é muito mais do que só aprender letras e números, ela é a ascensão do indivíduo na sociedade porque representa o poder de conhecer, argumentar e se posicionar como cidadão.

## 2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CEEBJA Ulysses Guimarães – Ensino Fundamental e Médio (foco do estudo).

A construção do Projeto Político-Pedagógico se fez com base nos princípios dialógicos estimulando a reflexão crítica.

A composição da Comunidade Escolar é bastante heterogênea tanto no grupo docente quanto no discente. Os grupos que compõem a comunidade escolar são sujeitos oriundos de espaços culturais e experiências diversas, portanto se faz necessária, para a efetivação do trabalho, além da participação coletiva, a constante articulação das questões que integram o Projeto Político-Pedagógico associado ao pensar sobre a sociedade a qual se está inserido, pois desta emanam muitas questões que se refletem dentro do cotidiano escolar.

A possibilidade da participação dos diferentes segmentos visa revelar às estruturas escolares os diferentes olhares e a partir deste, estabelecer os caminhos necessários para que sejam atingidas as perspectivas de escola e conseqüentemente de sociedade que buscamos construir, ou seja, a reflexão e discussão crítica sobre os problemas da sociedade e as formas de intervenção exigem participação de diversas formas e perspectivas, com o intuito de interpretar os fatos sociais.

A construção coletiva exige preparo, pois apesar, das esferas institucionais se pautarem no caráter democrático para sua organização, nem sempre os indivíduos que integram essas esferas conseguem de fato participar, portanto é preciso um trabalho de preparação ao debate acerca do “PPP”, definindo e

instrumentalizando as formas de intervenção desmistificando o equívoco de que estar presente é estar atuando. “Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta” (FREIRE, 2000, p.30).

Para que essas intervenções sejam realmente garantidas é necessário, tomada de posição sendo assim, a escola procurou dar subsídios tanto para os alunos como para os funcionários para que o Projeto Político-Pedagógico pudesse ser o reflexo da realidade e as expectativas pudessem ser amplamente debatidas.

Os momentos de reflexão foram divididos em dois: primeiramente se reuniram por grupos mais homogêneos, para que depois os pequenos grupos se inserissem, nas discussões mais amplas, com representante de todos os grupos para a finalização do texto.

Os momentos da hora-atividade propiciaram grandes debates, entre concepções e olhares diferentes sob a mesma problemática.

A inserção dos alunos e funcionários também favoreceu o conhecimento das questões pedagógicas por quem a vivencia de forma diferente da que professores e equipe pedagógica.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais (EZPEKETA & ROCKWELL, 1986, *apud* DAYRELL, 1997 IN: Seminário Internacional de Jovens e Adultos, 1996, p. 122).

Entendeu-se, contudo que não basta apenas à organização pedagógica é preciso um comprometimento a respeito do que foi pensado e discutido no que tange o cumprimento das propostas que versa sobre a formação do cidadão para essa sociedade que se quer transformar, sendo assim qual Educação, isto é, que Educação conseguirá sanar senão todas, mas que chegará mais próxima de atingir os objetivos enquanto comunidade escolar.

Todas essas perspectivas se constroem com base na metodologia da escola em que estão inseridos e os entendimentos que o grupo tem acerca das problemáticas que emanam desta comunidade.

- A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os educandos, bem como os mesmos possuem diferentes possibilidades e condições de reinserção nos processos educativos formais;
- O tempo que o educando jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, assim sendo à escola cabe superar um ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento;
- Os conteúdos específicos de cada disciplina deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros;
- A escola é um dos espaços em que os educandos desenvolvem a capacidade de pensar, ler, interpretar e reinventar o seu mundo, por meio da atividade reflexiva. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social;
- O currículo na EJA não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares, mas sim, como uma forma de organização abrangente, na qual os conteúdos culturais relevantes estão articulados à realidade na qual o educando se encontra, viabilizando um processo integrador dos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas/disciplinas do conhecimento.

Na reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de

jovens e adultos identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as, ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais (MEC, 1997, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, nos seus artigos: 12, 13 e 14 tratam da elaboração e execução da Proposta Pedagógica, inclusive com a participação dos profissionais de Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Os objetivos da construção do Projeto Político-Pedagógico estão na possibilidade de mudança buscando a superação das práticas repetitivas idealizando uma prática pedagógica que contemple a realidade da escola.

O projeto pedagógico da escola visa uma mediação teórica metodológica e uma vontade de mudar através de um diagnóstico da realidade.

### 2.1.1 Identificação da Escola

#### Quadro 1 – Identificação da Escola

<b>1 – Denominação da instituição</b> CEEBJA Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental e Médio			
<b>2 – Endereço completo</b> Avenida Argentina, 75.			
<b>3 – Bairro/Distrito</b> Rio Verde		<b>4 – Município</b> Colombo	
<b>5 – NRE</b> Área Metropolitana Norte			
<b>6 – CEP</b> 83.405-430	<b>7 – Caixa Postal</b>	<b>8 – DDD</b> 041	<b>9 – Telefone</b> 3621-4672
<b>10 – Fax</b> 3621-4672	<b>11 – E-mail</b> <a href="mailto:eja-colombo@netescola.pr.gov.br">eja-colombo@netescola.pr.gov.br</a>		<b>12 – Site</b>
<b>13 – Entidade mantenedora</b> Governo do Estado do Paraná			<b>14 – CNPJ/MF</b> 76.416.965/0001-21
<b>15 – Local e data</b> Colombo, 30 de abril de 2008.		<b>16 – Assinatura</b>	
		<b>Direção</b>	

#### 1 – Cursos autorizados

<b>Cursos autorizados</b>	<b>Número das autorizações</b>
Ensino Fundamental - EJA Fase II	2978/01
Ensino Médio - EJA	2978/01
Ensino Médio - APED	828/02

<b>2 – Cursos reconhecidos</b>	
<b>Cursos reconhecidos</b>	<b>Número dos reconhecimentos</b>
Ensino Fundamental - EJA Fase II	2978/01
Ensino Médio - EJA	2978/01

Este CEEBJA recebeu sua denominação em homenagem a um dos maiores políticos brasileiros, Dr. Ulysses Guimarães, como parlamentar comandou a Assembléia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição em vigor.

Criado a partir da necessidade de atendimento a uma população heterogênea de nível sócio-econômico bem distinta, graças ao esforço de um idealizador Prof<sup>o</sup> Celso Uber, o CEEBJA Ulysses Guimarães, vem cumprindo o seu papel de equalizador do direito incompleto à igualdade de oportunidades, àqueles que, em diferentes momentos e por diversas razões, deixaram de estudar.

Com a autorização da Resolução nº 6242/94 do dia 21 de dezembro de 1994 e sob o nome de Centro de Estudos Supletivos (C.E.S.), iniciou suas atividades à Rua: Viana de Castelo, 56, Guaraituba, Colombo-Pr. Mais tarde mudou-se para a Estrada da Ribeira, km 16, nº 958, no Bairro Santa Terezinha no ano de 1998. Utilizando-se do espaço físico da Igreja Santa Terezinha de Lisieux, espaço este locado pela Prefeitura Municipal de Colombo. De acordo com a Resolução nº 4561/99 de 15/12/1999, este estabelecimento de Ensino passou a chamar-se CEEBJA (Centro de Estudos de Educação Básica de Jovens e Adultos) Ulysses Guimarães. A partir de junho de 2005, está localizado à Rua: Argentina, nº 75, Rio Verde Colombo-Pr.

O Ato de Reconhecimento, tanto do Ensino Fundamental - Fase II - EJA e Ensino Médio – EJA foi oficializado pela Resolução 2.978/01, em 04 de dezembro de 2001.

Os educandos que o compõe são alunos acima de 18 anos, considerados fora da faixa etária para freqüentar o chamado Ensino Regular, que por algum motivo não puderam dar continuidade ou concluir seus estudos.

O município de Colombo, localizado a 19 km de Curitiba, destaca-se como umas das principais cidades da região metropolitana. Por sua localização privilegiada é importante centro gerador de mão-de-obra. Entretanto a grande maioria sem qualificação profissional. O êxodo rural provocou a migração da população dos municípios vizinhos, transformando Colombo numa mistura de etnias, concluindo numa rica e vasta diversidade cultural. A comunidade do CEEBJA Ulysses Guimarães atende a um expressivo número de municípios sendo eles: Almirante Tamandaré, Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Campina grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Itaperuçu, Pinhais, Quatro Barras, Rio Branco do Sul, Tunas do Paraná.

#### 2.1.2 Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos

O Ministério da Educação e Cultura – MEC tem como uma der suas metas prioritárias assegurar a todos os brasileiros de 15 anos ou mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e conclusão do ensino fundamental com qualidade.

Para a oferta da educação de jovens e adultos, modalidade de educação básica, o MEC articula-se com estados, municípios e sociedade civil organizada.

O MEC está implementado um conjunto de ações para a ampliação da oferta, para recuperação e melhoria da escola pública e para valorização do professor, tais como: apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e elaboração e distribuição de material didático.

O objetivo deste Programa é contribuir para enfrentar o analfabetismo e baixa escolaridade em bolsões de pobreza do País onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou a Ensino Fundamental e Médio.

O Ministério da Educação propõe o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração entre as esferas do poder público.

### 2.1.3 Escola de Jovens e Adultos

Torres (2006) apresenta uma visão do contexto nacional, procurando revelar o terreno onde emerge a Educação de Jovens e Adultos, como surgem e se fortalecem as ideologias que favorecem concepções equivocadas ao longo da Educação Brasileira.

Coloca uma percepção crítica da política social que se consubstancia a EJA e pela análise das evidências na relação Estado/Sociedade apontada as interferências na ação escolar. Além de compreender a relação ensino/aprendizagem, professor/aluno adulto.

Nas Diretrizes para a EJA (Paraná, Pr., 2004) na temática principal: "Conhecimento, cultura e escola" é possível visualizar todo o processo de criação de um documento que dará respaldo legal a EJA, visando à construção de um currículo, que englobe conteúdos vivenciados pelos educandos dessa modalidade específica.

Paralelo a construção do currículo de EJA, conceitua-se, questões como: cultura; teorias curriculares; prática pedagógica escolar, construção de uma sociedade solidária e democrática; processo ensino-aprendizagem, entre outros.

Pierro (2001) traz quadros/tabelas referentes à evolução da matrícula em EJA (1996-2001) e a evolução das funções docentes nesse mesmo período, evidenciando o crescimento (maior procura) dos jovens e adultos no sentido de reformar seus estudos.

De acordo com Haddad & Di Pierro (1999) que avalia a satisfação do direito básico da cidadania à alfabetização e ao ensino básico, abordando a evolução da EJA no Brasil e também as metas formuladas, tais como a ampliação dos serviços de educação básica e a capacitação de pessoas jovens e adultas que não foram cumpridas resume-se basicamente assim:

Embora o marco legal assegure o direito universal à educação fundamental, as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolarização de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social. Nesse deslocamento, a responsabilidade pública pela oferta da educação básica à população jovem e adulta vem sendo progressivamente transferida do aparato governamental para a sociedade civil, especialmente por meio de estratégias de convênio com organizações sociais as mais variadas. O discurso governamental a esse respeito é marcado pela ambigüidade: de um lado, convoca a sociedade civil organizada cooperar solidariamente na promoção de alfabetização e de outro, resiste a assimilar as organizações sociais como

interlocutoras legítimas para a formulação e avaliação das políticas públicas de educação.

De acordo com a proposta curricular, a educação de jovens e adultos corresponde ao nível de ensino que caracteriza-se não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza, como pela variedade dos modelos de organização dos programas, mais ou menos formais, mais ou menos extensivos. A legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto a carga horária, à educação e aos componentes curriculares desses cursos. Considerando positiva essa flexibilidade a proposta curricular avançou no detalhamento de conteúdos e objetivos educacionais, mas que permite uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização.

No processo de redemocratização do Estado brasileiro, após 1945, a educação de adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral com a universalização da educação elementar.<sup>1</sup>

A campanha de educação de adultos lançada em 1947 alimentou a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil.<sup>2</sup>

Durante a campanha idéias preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades foram reconhecidos. [...] essa visão modificou-se, foram adensando-se as vozes dos que superavam preconceitos, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas (BRASIL, 1997, p. 21).

A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Nesse período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (BRASIL, 1997, p. 19).

<sup>2</sup> Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria a etapa de "ação em profundidade", voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-se às diversas regiões do país. [...] em seguida esta campanha deu lugar também a conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil (*id. ibid.*, p. 20).

Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação pobreza gerada pela estrutura social.

Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiram tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento de educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. [...] Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educacional que não negasse sua cultura, mas que fosse transformando através do diálogo (*id. ibid.*, p. 23)

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio era: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. O objetivo era, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito da sua aprendizagem. Os materiais didáticos produzidos nesse período referiam-se à realidade imediata dos adultos, problematizando-a.

Depois do Golpe militar de 1964, grupos que atuam na alfabetização de adultos foram reprimidos; o governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do Mobral.

O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. [...] Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Esse programa abria possibilidades de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (BRASIL, 1997, p. 26).

---

<sup>3</sup> Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB – Movimento dos Bispos do Brasil, ligado À CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs – Centros de Cultura Popular, organizado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais (BRASIL, 1997, p.22).

Grupos dedicados a educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas. Na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação.

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como processo que exige certo grau de continuidade e sedimentação.

Desde os anos 50, eram recorrentes as críticas a campanhas que pretendiam alfabetizar em poucos meses, com perspectivas vagas de continuidade, depois das quais se constatavam altos índices de regressão ao analfabetismo. Os programas mais recentes prevêm um tempo maior, de um, dois ou até três anos dedicados à alfabetização e pós-alfabetização, de modo a garantir que o jovem ou adulto atinja maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, para que possa utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização. A alfabetização é crescentemente incorporada a programas mais extensivos de educação básica de jovens e adultos (*id. ibid.*, p. 28).

Outro indicador da ampliação da concepção de alfabetização no sentido de uma visão mais abrangente de educação básica é a crescente preocupação com relação à iniciação matemática.

Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados; os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações. Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados. Produz-se, assim, uma dissociação entre os momentos de "leitura do mundo", quando os educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de "leitura da palavra" (ou dos números), quando os educandos devem repetir, memorizar e reproduzir (*id. ibid.*, p. 30).

A história de jovens e adultos chega à década de 90 reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas, necessárias a todo ensino fundamental.

Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (BRASIL, 1997, p. 34).

## 2.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA DE ADULTOS

O CEEBJA abriga educandos com um histórico escolar marcado por muitas reprovações e/ou abandono à escola. São jovens e adultos das camadas populares inseridos no mercado de trabalho ou na expectativa de inserção, que buscam recuperar a oportunidade de se escolarizarem para, no futuro, alcançarem melhores condições de sobrevivência, através da melhoria profissional.

O CEEBJA é apreendido como um “estudo mais sacrificado”, onde o conhecimento (aqui entendido como os conteúdos das disciplinas ministradas) é pouco trabalhado e as exigências são menores, pois não há como exigir dos alunos que trabalham um maior empenho nos estudos (CARVALHO, 1994, p.14).

O CEEBJA para parte da população brasileira parece ser o de uma entidade que reconhece o esforço desenvolvido por esta população de baixa renda e que a promove a postos superiores na hierarquia salarial, através de uma conjugação entre escola-trabalho, este corroborando para manter no indivíduo uma disciplina que a escola não pode estabelecer, mas que agora dela usufrui para determinar os limites a serem atingidos por seus alunos. É comum ouvir-se, entre a população de baixa renda, a idéia de que “o ensino garante o futuro”, mas para os alunos-trabalhadores esse futuro está muito próximo. O ensino fundamental incompleto o mantém no posto de trabalho onde se encontra atualmente; o ensino fundamental completo pode significar a possibilidade de um salário maior em um emprego melhor.

Ver o Ensino de Jovens e Adultos sob a perspectiva da teoria das representações sociais significa reconhecer a escola como instituição vinculada a um contexto sócio-histórico e às práticas escolares como construções ou produtos das transformações culturais ocorridas na sociedade, mediante o seu processo de desenvolvimento histórico (político, econômico e social). Significa, ainda, poder ver como a sociedade absorve, reproduz, transforma, traduz, ou seja, vivencia o fenômeno educacional.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que se conhecia por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado”.

Assim entende-se que a escola de jovens e adultos possa ser valorizada pela sociedade. Busca-se compreender de que forma ocorre esta valorização. Neste sentido, a análise realizada através da teoria das representações sociais parece ser a mais adequada, pois a construção das representações sociais acompanha o movimento de transformação social ao longo da história. O registro dessas representações hoje contribui para o entendimento de sua formação e aponta para possibilidades de transformações futuras. O seu desvelamento pode também auxiliar na explicação dos graves problemas do ensino, especificamente, a evasão e a repetência, em parte, causadores da distorção idade/série e da diminuição da auto-estima dos jovens e adultos.

Para Alves-Mazzotti (1994, p. 60), “o fracasso escolar das crianças das classes desfavorecidas, juntamente com o papel da escola na ruptura do ciclo de pobreza, é hoje uma preocupação dominante no campo da educação”. Esse fracasso é um dos fatores geradores da clientela de jovens e adultos para o retorno aos bancos escolares. Para Marques (1997, p. 65),

[...] apesar da precoce inserção do jovem no mercado de trabalho, seja pela premência das necessidades de sobrevivência da família, seja como busca de autonomia e consumo, o mundo do trabalho não é mais uma referência central para os jovens trabalhadores. Ao buscarem a escola como forma de ‘melhorar de vida’, de ‘subir na vida’, estes jovens estão construindo nos seus interstícios situações propiciadoras de afirmação de suas identidades.

Assim, Marques (1997), como outros autores apontam para a necessidade de compreender-se a construção desses sujeitos na esfera do cotidiano. Sob este aspecto, Alves-Mazzotti, apoiando-se em Moscovici, coloca a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para procurar compreender como e por que essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social. Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa ela precisa adotar ‘um olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social (1994, p.60).

É nessa perspectiva que se insere este item, é uma busca de compreensão das interações sociais cotidianas do aluno do CEEBJA como processo gerador de suas representações sociais da escola.

O estudo das representações sociais, desse grupo, deve servir para caracterizá-lo como também para compreender a sua inserção no processo de escolarização das classes economicamente menos favorecidas.

### 2.3 RELAÇÕES PESSOAIS NA ESCOLA DE ADULTOS

Para aprender conceitos e princípios não basta gravar informações na memória. Para um indivíduo se alfabetizar, é preciso que compreenda as regras de geração do sistema de escrita por meio de um processo sistemático de reflexão sobre suas características e sobre o seu funcionamento. Quer dizer, terá de aprender a refletir sobre a escrita – um procedimento complexo, que, para ser desenvolvido, depende de exercícios freqüentes – e terá de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita – um conteúdo conceitual complexo, que para ser aprendido requer a construção de interpretações sucessivas que superam-se umas às outras.

Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema de educação de adultos. [...] A Educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. [...] Por consequência, educação é formação de homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos (PINTO, 1993, p.29).

O professor na sua crença sobre como os alunos aprendem – sua concepção de ensino e aprendizagem – determina suas formas de ensinar. Além disso, também o seu conhecimento profissional tem grande influência nos resultados do trabalho pedagógico que desenvolve.

A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes

O desenvolvimento de diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – se torna

possível por meio de um processo pessoal de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem de natureza subjetiva e objetiva. “[...] há que se gestar um esforço expressivo movimentando professores e alunos no sentido de possibilitarem que o processo de construção de conhecimentos na EJA e se torne um desejo de quem ensina e de quem aprende” (CARVALHO, 1997, p. 151).

“O ciclo de vida dos professores e professoras pode ser compreendido a partir da carreira profissional e associado ao desenvolvimento da vida no trabalho” (BOLÍVAR, 2002, p. 75). A aprendizagem depende, em grande medida, de como o processo educativo se organiza em suas diferentes dimensões, ou seja, de condições mais objetivas. As propostas pedagógicas devem sempre resultar do ‘cruzamento’ dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem dos alunos. Mas as condições mais subjetivas têm enorme influência nesse processo: o conhecimento prévio do aluno, a crença na própria capacidade, a disponibilidade e curiosidade para aprender, a valorização dos saberes que possui e o sentimento de pertinência ao grupo de colegas são alguns dos fatores que explicam por que, a partir de um mesmo ensino, há sempre lugar para a construção de diferentes aprendizagens.

A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.). É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. [...] Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana (*id. ibid.* p. 30-31).

É notório que acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. O sentimento de incapacidade em geral traz consigo outros tantos sentimentos que comprometem as possibilidades de aprender: falta de respeito por si mesmo, baixa auto-estima e nenhuma autoconfiança. Isso faz com que as pessoas fujam dos desafios e que, quando são obrigadas a enfrentá-los, tenham certeza de que não vão conseguir fazer o que é preciso.

Sabe-se o quanto é difícil fazer com que os alunos adultos e os multi-repetentes se arrisquem para aprender, porque eles geralmente se acham “burros” – afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. “[...] o educador é

um trabalhador [...] no caso especial de educação de adultos, dirigi-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (BOLÍVAR, 2002, p. 33). Todo professor que já trabalhou com alunos assim sabe que o primeiro passo é criar condições para elevar a sua auto-estima e para que reconheçam e valorizem os saberes que possuem, localizando exatamente o que lhes falta, pois geralmente acreditam que nada sabem. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua decisivamente para a superação desses sentimentos e atitudes que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido. Os sucessos na aprendizagem escolar, o reconhecimento dos colegas e as novas amizades podem ter um enorme poder de cura. “A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo” (*id. ibid.* p.33).

Quando se tem consciência desse fenômeno, emprenha-se em cuidar do contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem. “O processo vivencial de aprendizagem pode, eventualmente, não conduzir aos resultados desejados, como acontece com qualquer outra modalidade de aprendizagem. A aprendizagem depende de fatores internos e externos, do aprendiz e da situação” (MOSCOVICI, 1998, p. 13). Não se pode formar leitores se não houver livros e atos significativos de leitura e escrita na sala de aula. Não se pode formar escritores, se convidar os alunos a escreverem seus próprios textos apenas ocasionalmente, e somente depois que estiverem alfabetizados. Não se pode seduzir os alunos a escreverem da forma que sabem, se corrigir o tempo todo o que escrevem. Não se ensina os alunos a trabalharem em grupo se essa não for uma meta expressa em atos cotidianos na sala de aula.

A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura (PINTO, 1993, p. 34).

Não se faz os alunos respeitarem os colegas que têm mais dificuldade se não expressar, como professor, o próprio respeito por eles.

O contexto da sala de aula ensina, às vezes, mais até do que o que se planeja intencionalmente. E o contexto da escola, para além da sala de aula, ensina também.

Conforme os Referenciais para a Formação de Professores, "contratos didáticos são as regras próprias da escola que regulam, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares, estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem, e modelam os papéis dos diferentes atores do processo educativo e suas relações interpessoais". Representa o conjunto de condutas específicas que os alunos esperam dos professores e que estes esperam dos alunos, e que regulam o funcionamento da aula e as relações professor-aluno-conhecimento. Como toda instituição, a escola organiza-se segundo regras de convívio e de funcionamento que vão se constituindo ao longo do tempo, determinadas por sua função social e pela cultura institucional predominante.

Essas regras e expectativas, que determinam os papéis a serem desempenhados na escola, estabelecem direitos e deveres em relação também às situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares que têm lugar na sala de aula – criam contratos implícitos que, normalmente, tornam-se observáveis apenas quando são transgredidos.

Para compreender a fundo a relação professor-aluno, a interferência de expectativas, representações e crenças do professor sobre a aprendizagem das crianças, jovens e adultos, vale ressaltar algumas particularidades a respeito das relações interpessoais. Num contexto – como a escola – onde os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo 'contrato' que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo

Cada vez mais os educadores vêm procurando nas suas propostas de ensino as razões da ineficácia da aprendizagem. Esse redirecionamento do olhar dos educadores tem uma grande importância política, pois revela uma atitude profissional da maior seriedade: a responsabilidade pelos resultados do próprio trabalho. Numa categoria que luta a duras penas pela profissionalização – como é o magistério – essa atitude é uma grande conquista. Para Saviani (1991, p. 30):

Assim encarada, a filosofia da educação não terá como função fixar “a priori” princípios e objetivos para a educação; também não reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto sistematização dos seus resultados. Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa, mais humana, enfim.

Independente da dimensão que se tome, a Educação de Jovens e Adultos recebe literatura a indicação de um processo destinado a “suprir a falta de algo” ou “compensar uma situação de carência”, dar ao adulto conhecimentos que, sendo indispensáveis, não foram adquiridos na infância.

Estabelecer mudanças no campo social reflete no campo profissional, pois o papel do adulto, como provedor de sua manutenção e de seus familiares, exige o exercício de uma atividade profissional.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos passar a ser uma referência, enquanto possibilidade de melhoria da qualidade de vida destes indivíduos se trabalha de forma a proporcionar-lhe a compreensão do mundo físico e social, a partir de metodologias e formas de organização de materiais didáticos que atendam às suas peculiaridades.

A desvalorização social, que se acentua e se estabelece no mundo do trabalho, por meio da desqualificação profissional dentro das instituições, pode ser superada a partir do domínio de determinadas capacidades. Desta forma, estes jovens e adultos buscam a escola para ascender profissionalmente, serem reconhecidos socialmente e melhorar a qualidade de vida.

A busca da felicidade, enquanto vida, a vivência da dignidade humana e plena cidadania passam, necessariamente. Pela desincompatibilização destas estruturas em que estamos imersos. Incorporar essas finalidades no projeto pedagógico da escola requer para as disciplinas curriculares que a defendem [...] a adoção de uma perspectiva emancipatória de educação. Enseja também um profissional com compromisso político-transformador [...] (MATOS, 1994, p.12).

Quando se pretende significar uma possibilidade de resgate, por parte dos alunos e dos servidores que freqüentam a EJA, deve ser caracterizada como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização e, portanto, não utilizam os meios mais simples

de comunicação escrita: e tendo por objetivo o aperfeiçoamento e/ou reciclagem de adultos que já dominam os mínimos indispensáveis da comunicação escrita e que se utilizam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização.

## 2.4 MOTIVAÇÃO DO ADULTO PARA ESTUDAR

De acordo com Murray (1986, p.20), a motivação representaria "um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa". Esta noção que vincula a motivação a uma energia interna é também compartilhada por outros teóricos. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o empurra, o impulsiona a uma ação. Na opinião de Pfromm (1987, p. 112), "os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação"

Para Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos: a noção de "processo", ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos. As metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, e cujo ponto principal seria o de que os indivíduos sempre têm algo em mente, que buscam atrair ou evitar ao realizar uma ação; a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar, etc.) e por fim, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

Porém, quando se pensa em motivação para a aprendizagem de adultos é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e atividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas a processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Brophy (1983) e Bzuneck (2002) acreditam que aplicar conceitos gerais sobre motivação humana no ambiente escolar não seria muito apropriado sem a consideração das singularidades deste ambiente.

A motivação não vem de fora e sim, de dentro de cada um.

Existe forma de tratamento no relacionamento humano que as pessoas acreditam ser a mais adequada e, portanto, para elas propiciarão maiores chances para se sentirem motivadas.

De acordo com Souza (2005), a motivação, sendo olhada numa dimensão de tempo-espaço, poder-se-ia dizer que em três dimensões seria:

- 1) Aqui e agora ou a curto prazo – O que estou fazendo, eu gosto e é admirado.
- 2) Passado ou a médio prazo – As relações têm sido boas e tenho tido oportunidades para demonstrar competência.
- 3) Continuo com chance de crescimento e minha qualidade de vida tende a melhorar.

A motivação é uma energia que vem de dentro e não algo que se faz. O que se faz pode propiciar condições favoráveis para a motivação surgir. Mas, o compromisso mesmo com a motivação está em cada indivíduo e aí ele terá de assumir a responsabilidade pelo que é e pelo que quer.

De acordo com Goecks (2003)<sup>4</sup> “algumas pesquisas afirmam que estudantes adultos aprendem apenas 10% do que ouvem, após 72 horas. Entretanto são capazes de lembrar 85% do que ouvem, vêem e fazem, após as mesmas 72 horas. Não basta apenas, portanto, o envolvimento do ser humano na esfera do “pensar”, através de estímulos lógicos e racionais. É necessário o envolvimento na esfera do “sentir”, proporcionando estímulos interiores e emocionais. Desta forma, o sentir estimula o “querer”, transformando em vontade e ação”.

Freire (1987) afirma que ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, homens e mulheres aprendem através do mundo e que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

“Os adultos sofrem, com a idade certo declínio nas funções orgânicas e intelectuais, o que ocasiona limitações fisiológicas, mas não significa impossibilidade de aprender coisas novas ou de efetuar mudanças em seus comportamentos” (MOSCOVICI, *op. cit.*, p. 27).

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://www.andragogia.com.br/>, acessado em 05/02/2008 às 17:47 h.

Eduard Lindeman, em "*The Meaning of Adult Education*" (1926) apontado por Goecks (2003)<sup>5</sup> identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto:

1. Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas.

3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto dirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.

5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Pesquisas recentes indicam que o adulto mais velho num programa de educação de adultos é, em geral, intelectualmente tão apto quanto os participantes adultos mais jovens, e seu desempenho equivale ao dos demais. Foi também observado que os adultos que continuam a participar em atividades educativas aprendem mais efetivamente que adultos comparáveis que não o fazem. Isto sugere que habilidades para aprender requerem prática para serem mantidas. Igualmente, os adultos aprendem mais efetivamente quando se permite que sigam seu próprio ritmo (MOSCOVICI, *op. cit.*, p. 27).

Jovens e adultos, como alunos, levam para a escola características de seu ser biopsíquico indissociado de suas condições materiais e sociais de existência, e a escola, como um fator que introduz no cotidiano um tempo de dedicação e exige inúmeras adaptações não pode se furtar ao trabalho de ensino/aprendizagem descomprometido com o processo de desenvolvimento intelectual, social e moral,

---

<sup>5</sup> *Id. ibid.*

que ocorre simultaneamente à aquisição de conteúdos e disposição para avaliações, mas possibilitar a estes alunos motivação para estudar.

A escola como organizadora de novas perspectivas para os alunos, tanto no sentido de satisfação da necessidade pessoal mais imediata, como aprender a ler e escrever para atender à demanda de uma sociedade letrada e garantir a própria sobrevivência, quanto para alargar gradativamente a perspectiva de cidadão, num sentido mais social, mais amplo, ao transformar sua necessidade pessoal de saber ler e escrever numa atividade de participação crítica da vida em sociedade

A motivação não para por aí. Existe forma de tratamento no relacionamento humano que as pessoas acreditam ser a mais adequada e, portanto, para elas propiciarão maiores chances para se sentirem motivadas. Cabe à escola 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 jovem. O grupo de professores – e o professor de cada sala em particular – precisa ter em conta que sua prática pedagógica não pode se esgotar na relação conteúdo-rendimento-indivíduo, que essa prática pode alcançar o desenvolvimento da pessoa integrada e completa, fortalecendo a postura de cada um e a consciência do grupo enquanto cidadãos e priorizando o respeito por si mesmo e pelos outros, motivando-se com o que lhe é apresentado.

## 2.5 PRÉ-DISPOSIÇÃO PARA MUDANÇAS NAS RELAÇÕES PESSOAIS

A relação entre escola, professor e aluno bem que poderia servir de inspiração para muitos poetas, afinal dentro dos espaços escolares ocorrem situações que fazem brotar os mais variados sentimentos humanos: alegria e tristeza, medo e coragem, criatividade e acomodação, empolgação e falta de estímulo para vencer os obstáculos, os desafios. Todas essas emoções envolvem pessoas e essas, por sua vez, são as responsáveis pela harmonia escolar. Portanto, é preciso que os sentimentos positivos sempre estejam em evidência e os negativos, se possível, não ocupem espaço no ambiente escolar. É através deles que se identifica se uma equipe ou uma turma está ou não motivada, se os profissionais encontram-se dispostos a alcançar uma boa performance.

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco (FREIRE, 2000, p. 30).

É Fundamental ter um objetivo claro e concreto a ser atingido. Não basta apenas querer, ou estar sentindo que poderá. É importante que a pessoa esteja construindo algo em direção ao objetivo. Quanto mais claro for esse objetivo mais a pessoa poderá sentir motivada para as mudanças nas relações pessoais.

A diversidade de práticas que estão acontecendo nas redes e nas escolas buscando formas de flexibilização dos agrupamentos passa a desencadear processos formadores nos coletivos docentes e pedagógicos. Um processo formador que redefine não apenas normas, critério de enturmação etc., mas que redefine formas de pensar e de agir, redefine concepções, significados e culturas escolares, sociais e docentes. Redefine o que nos é mais caro, novas formas de trabalho. Olhar com maior atenção os educandos e propiciar convívios em que revelam sua condição de sujeitos sociais e culturais nos leva como educadores a olhar-nos e repensar-nos (ARROYO, 2004, p. 339).

O indivíduo está pré-disposto a aceitar mudanças que impliquem em atingir resultados diferentes daqueles que se está vivendo. Fazendo sempre as mesmas coisas sabe que vai se atingir mais ou menos os mesmos resultados. Então, o que se quer são resultados de vida diferentes: precisa-se então, mudar o “como fazer”. Aceitar que é preciso mudar para atingir resultados diferentes é o primeiro passo de uma pessoa motivada. A pré-disposição é inerente à mudança. Pode-se dizer que quanto maior a pré-disposição à mudança, mais rápido e eficazmente atingi-se os objetivos. Contudo, o principal é que a pré-disposição à mudança faça perceber melhor os caminhos a serem trilhados e não se abater pelos possíveis tropeços.

A pré-disposição para mudanças envolve atitudes e motivações; de acordo com Freire (1997), a formação e a atuação docente não podem ficar distantes do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade. Além de esperar a valorização da escola, é preciso que o próprio professor se valorize por meio de seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Determinar atitude é um trabalho difícil, porém, ao tratar de medidas de atitudes, poderia ser definida como "estados mentais subjacentes, capazes de influenciar a escolha de ações que a pessoa faz e capazes de manter consistência

através destas ações" (MOREIRA, 2002, p. 3)<sup>6</sup>. A atitude é o que realmente interessa, enquanto a opinião só tem relevância se for interpretada como símbolo da atitude.

Os que estão pré-dispostos à transformação sentem um apelo utópico, mas também sentem medo.

[...] Quem protesta, agora, torna-se individualmente mais visível e, portanto, mais vulnerável. Se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do *establishment* (currículo oficial), arrisca-se a ser despedido [...] ou não conseguir os cursos que quer ministrar, ou para o horário que quer, ou a licença que pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores (FREIRE, 1987, p. 68).

Assim há uma manifestação expressa em relação à importância dos papéis do professor e do aluno, à necessidade da formação dos participantes, à adequação da proposta de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e à disposição às mudanças e às inovações. Arroyo (*op. cit.*, p. 143) coloca da seguinte forma:

Coincidimos em reconhecer que em nossa docência os comportamentos e valores dos alunos nos preocupam enquanto condicionantes dos processos de ensino-aprendizagem. Nos preocupam pelo comportamento que atrapalha nossa docência, nossas didáticas e pelo muito que atrapalha o estudo, a dedicação e as aprendizagens. Uma preocupação indireta referida sempre ao que consideramos como nosso papel: ensinar e que aprendam. Um trato secundarizado das condutas. Estas não entram no imaginário docente como objeto direto de formação, apenas como condicionantes negativos do que assumimos como nosso fazer profissional, ensinar e transmitir informações, conhecimentos. Em realidade uma forma de presença que reflete uma lamentável ausência de preocupação com a formação ética dos educandos em nosso horizonte profissional.

Segundo Morin (1996), filósofo contemporâneo, se está desarmado para a compreensão das realidades complexas, porque a educação ensinou fragmentar a realidade, ver os fenômenos isolados, fraturar e separar as coisas. Pensa-se que pode-se compreender os fenômenos retirando-os de seu contexto, compartimentando-os em disciplinas. Todavia, como a realidade é feita com tecidos interativos, o conhecimento é incapaz de perceber os nexos que juntam o todo. E construir conhecimento ao contexto é tomá-lo pertinente, conferir-lhe significado e sentido, além de possibilitar sua percepção mais inteira, mais complexa, pré-dispostos para as mudanças. A superação do determinismo, do dogmatismo

<sup>6</sup> MOREIRA, D. A. Disponível em: <[http://www.recap.br/amoreira/textos-metodologia\\_04.htm](http://www.recap.br/amoreira/textos-metodologia_04.htm)> acessado em 08/02/2008.

clássico, provoca incertezas, pois parte-se do princípio de mutação permanente do conhecimento. Daí por que os saltos epistemológicos dependem da capacidade de articular as incertezas nos seus contextos. A incerteza é elemento constituinte da historicidade do conhecimento, pois a tendência é o desvelamento permanente da realidade, fazendo com que o certo e o seguro de hoje possa no futuro ser visto como erro ou ilusão, e tanto alunos como professores tem que se preparar para mudanças no ambiente escolar.

A educação considerada como a prioridade das prioridades, não pode mais ser concebida como uma realidade estanque na vida do ser humano, mas sim, como um processo contínuo e permanente, envolvendo cada pessoa dentro de seu contexto social, cultural, político e econômico. Esse envolvimento, porém, não se dá de forma isolada ou individual; está articulado com o conjunto das pessoas, da comunidade e com a sociedade como um todo. É responsabilidade do Estado e da sociedade civil.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 TIPO DA PESQUISA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desse trabalho é o Estudo de Caso que se caracteriza pelo estudo do tema em questão, tendo como objeto principal a valorização pessoal e motivação na Escola de Jovens e Adultos, (Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos). CEEBJA Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Colombo, região metropolitana de Curitiba, onde se buscou inicialmente, através de uma pesquisa bibliográfica um detalhamento da história do Ensino de Jovens e Adultos.

Segundo Santos (2004), a origem do estudo de caso é bastante remota. Prende-se ao método introduzido por O. C. Laugdell no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua difusão está ligada à prática psicoterapêutica.

Por ser visto como um método de pesquisa optou-se por essa modalidade pela flexibilidade que apresenta na fase exploratória de temas mais complexos, tal como o que se evidencia nesse trabalho, permitindo a construção e reconstrução dos sub-temas. Sendo esse objeto de estudo, bastante conhecido e com amplo referencial teórico já construído, permite-se ir além do que já se sabe para o conhecimento do ensino de jovens e adultos.

Esta metodologia consiste na identificação das etapas de elaboração e desenvolvimento da pesquisa, com uma descrição sucinta de cada uma e as respectivas articulações no contexto do trabalho, pois de acordo com Köche (1982, p. 17) “o conhecimento científico, é o produzido pela investigação científica”, assim evidenciará como o tema será tratado, apresentando a organização das tarefas a serem executadas, tendo sempre presente, o contexto teórico, os desafios apresentados no objetivo e as correspondentes justificativas, garantindo sua expressão concreta nos resultados do trabalho.

#### 3.2 PERGUNTAS DA PESQUISA

Vide anexo

### 3.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo dessa pesquisa é composto no seu bojo principal por 37 professores e 1500 alunos do CEEBJA Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental e Médio e tem como amostra um total de 22 (59,46%) professores e 150 (10%) alunos.

### 3.4 COLETA DE DADOS

O meio utilizado como procedimento para retratar o tema é em primeiro lugar a pesquisa de referencial bibliográfico fundamental para estabelecer a base desse trabalho e em seguida o uso de outras estratégias como observações, entrevistas e questionários. Para isso foi encaminhado um questionário específico para os diretores, secretário, coordenadores, professores, técnicos administrativos, serviços de apoio e os alunos do CEEBJA Ulysses Guimarães - Ensino Fundamental e Médio, aproveitando-se de questões diversificadas tanto qualitativas como quantitativas das experiências, pois como diz Köche (1982), a compreensão atual da ciência, como um processo crítico de reconstrução permanente do saber humano, requer uma concepção de ensino e aprendizagem compatíveis com essa compreensão.

Para melhor visualização da relação entre o processo de pesquisa e as considerações finais uma apresentação para cada análise parcial aos objetivos correspondentes, dos temas a serem tratados e as tarefas a serem realizadas para sua elaboração.

A metodologia utilizada pode apresentar uma resposta demonstrativa do ponto de vista de autores. Neste sentido, consiste na identificação dos blocos ou subconjuntos de análises parciais de assuntos específicos, necessários para construção da resposta às indagações, pois o tema e problemas apresentados estão limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, voltada para a descrição de situações concretas. "Isto não quer dizer que estejamos desprezando a pesquisa teórica, sempre de fundamental importância" (THIOLLENT, 1994, p. 9), pois embora privilegie o lado empírico, essa abordagem não deixa de colocar as questões relativas aos quadros de referência teórica sem os quais a pesquisa empírica não faria sentido, pois como bem entende Köche (1982, p.85) lançar-se em uma

investigação desconhecendo as contribuições relevantes já existentes é arriscar-se a perder tempo em buscar soluções que talvez outros já tenham encontrado.

As considerações finais apresentam os resultados obtidos, globais da investigação, através da reunião sintética das principais fontes bibliográficas e das análises do questionário e das observações, entrando nos detalhes operacionais dos conceitos utilizados, tendo em vista o problema inicial.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como todo tipo de pesquisa, o estudo de caso apresenta vantagens e limitadores na sua execução, o qual não se pode deixar de considerar. Tendo como vantagens o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade e a simplicidade dos procedimentos garantem que ao final, os resultados apresentados possam contribuir não só para o pesquisador como para toda comunidade escolar envolvida com o Ensino de Jovens e Adultos. Mesmo considerando que o estudo de caso possa trazer dificuldades na generalização desses resultados, não se descarta que é o mais indicado nesse trabalho.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 VALORIZAÇÃO PESSOAL - MOTIVAÇÃO

O Programa de EJA enfatiza que: "a atitude do professor está em íntima conexão com as concepções de homem e de sociedade que ele tem e que por sua vez sustentam a prática pedagógica", cuja "metodologia (...) deve estimular nos alunos as atitudes críticas" (sem grifo no original) (CURITIBA, 1998, p. 16) apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>7</sup>

A valorização pessoal envolve atitudes e motivações, pois, como afirma Freire (1997), a formação e a atuação docente não podem ficar distantes do reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade. Além de esperar a valorização da escola, é preciso que o próprio professor se valorize por meio de seu aperfeiçoamento pessoal e profissional apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>8</sup>.

Definir atitude é uma tarefa difícil, mas, ao tratar de medidas de atitudes por meio de escalas, conclui-se que poderia ser definida como "estados mentais subjacentes, capazes de influenciar a escolha de ações que a pessoa faz e capazes de manter consistência através destas ações" (MOREIRA, 2002, p. 3) apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>9</sup>. A atitude é o que realmente interessa, enquanto a opinião só tem relevância se for interpretada como símbolo da atitude. "Pode-se utilizar as opiniões como instrumentos para medir as atitudes" (THURSTONE, *apud* GLANTZ, 2000, p. 1) apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>10</sup>.

A atitude do professor pode ser entendida como grau de afeto positivo ou negativo (gostar ou não gostar) associado com algum objeto psicológico (objeto de interesse). Envolve o componente cognitivo, relacionado aos conhecimentos e às crenças; o componente afetivo, relacionado aos gostos e preferências; e o

---

<sup>7</sup> HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

<sup>8</sup> *id. ibid.*

<sup>9</sup> *id. ibid.*

<sup>10</sup> *id. ibid.*

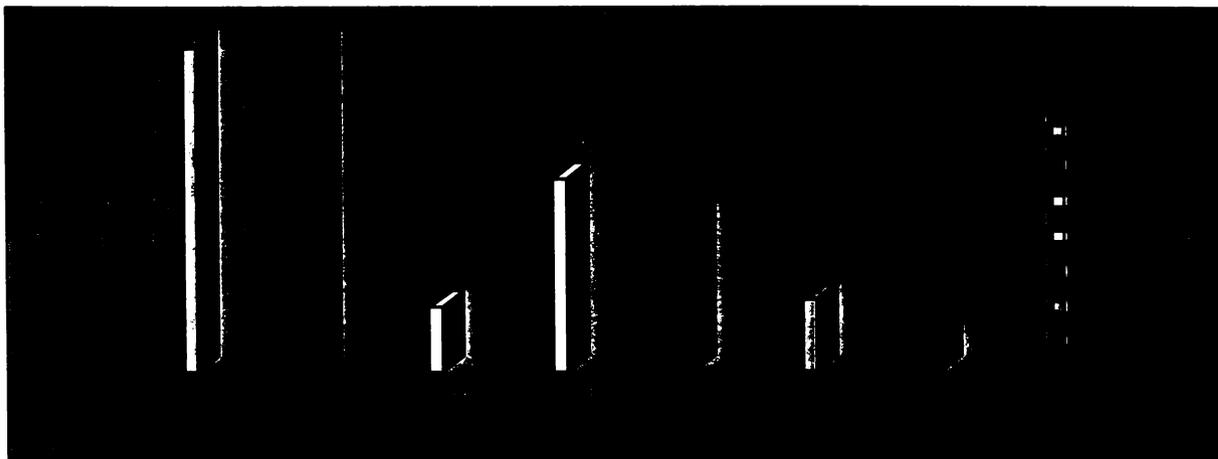
componente comportamental, referente à tendência, à ação, às intenções diversas que movem as pessoas (THURSTONE, 1946) apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>11</sup>.

A partir da prática pedagógica sustentada pelas concepções de homem e de mundo que o professor tem, ele vai mover-se, pois a palavra motivação, que deriva do latim *movere*, significa mover e é um "fenômeno psicológico que consiste na tensão subjetiva persistente, fundamentada em fatores internos ou de contexto, que provocam no indivíduo formas de comportamento, visando satisfação das necessidades" (ROSA, 1994, p. 45) apontado em (HARACEMIV, 2007)<sup>12</sup>.

A Educação de Jovens e Adultos é, assim, um problema que não deve ser adiado, especialmente num momento em que a educação fundamental se coloca como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro e está entre uma das metas prioritárias dos projetos políticos estabelecidos.

Esta pesquisa/questionário foi dividida em 5 categorias, como demonstra o "Gráfico nº 1" e que foram distribuídos para cada categoria que responderam de imediato não dificultando o trabalho da pesquisadora.

**Gráfico 1 – Universo e Amostra da pesquisa.**



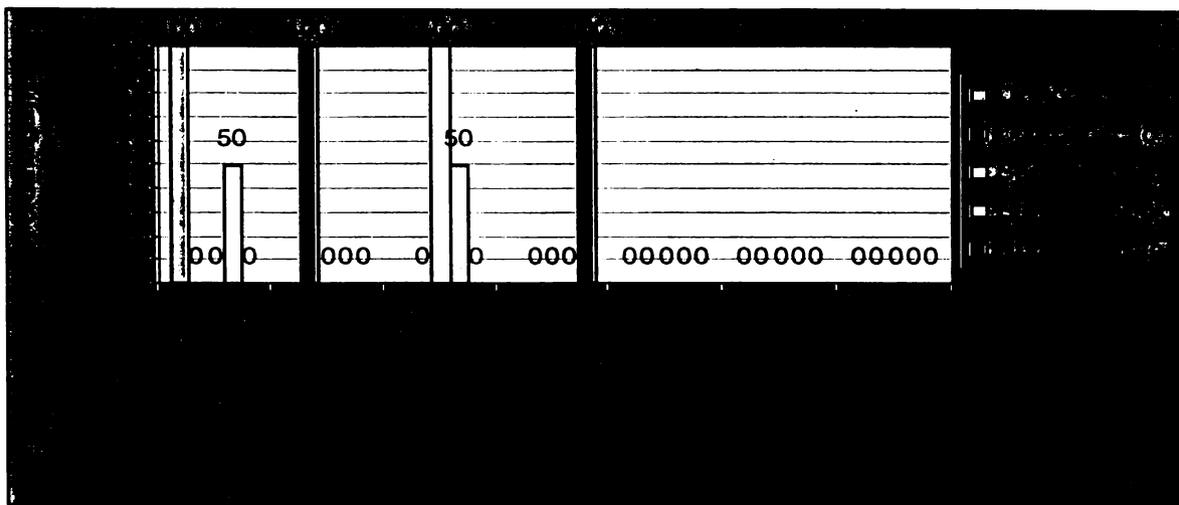
O gráfico demonstra o universo da pesquisa bem como sua limitação, tendo como base uma amostra relativa que dá sustentação para este trabalho, sendo que foram entrevistadas 100% da Diretoria, 100% do Secretariado, 20% dos Coordenadores, 59,46% dos Professores, 50% da Área Técnica Administrativa, 22,22% do Serviço de Apoio e 10% dos alunos.

<sup>11</sup> *id. ibid.*

<sup>12</sup> HARACEMIV, (*op. cit.*).

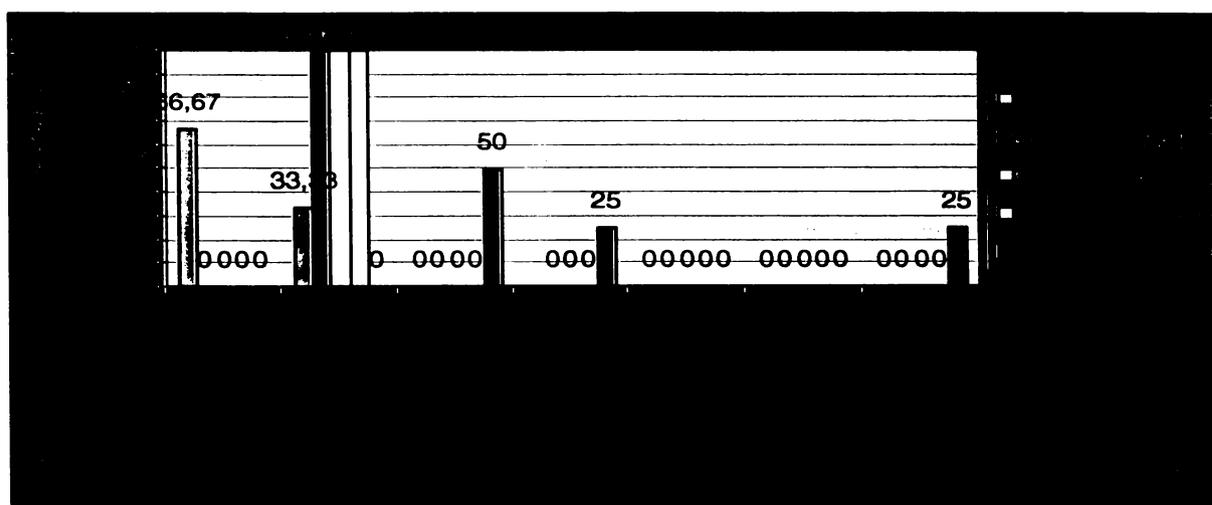
#### 4.2 RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO DIRETORES, COORDENAÇÃO, SECRETARIO, SERVIÇO DE APOIO E ADMINISTRATIVO.

**Gráfico 2: Sinto-me valorizado (a) profissionalmente por trabalhar com o EJA.**



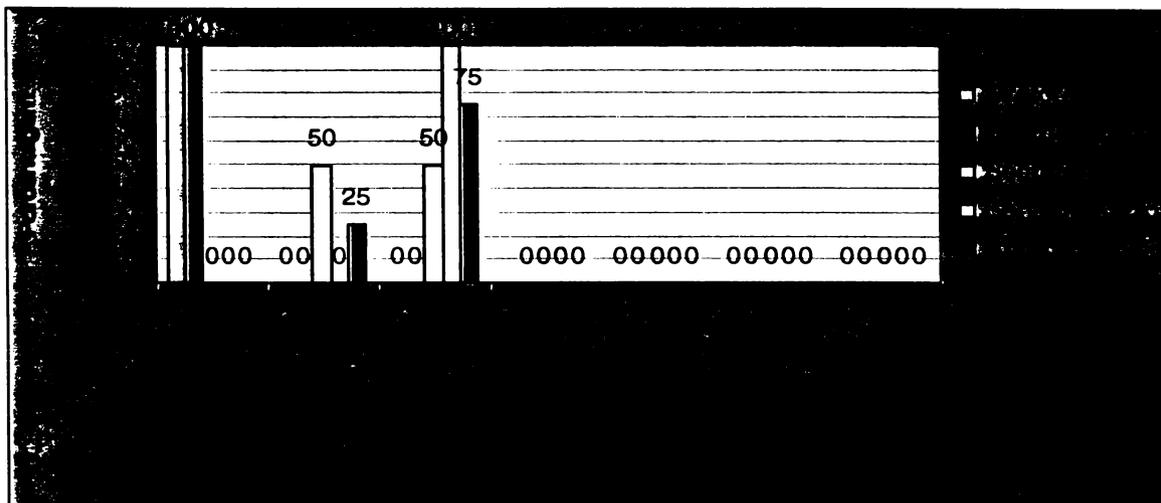
Os diretores afirmam que concordam plenamente com a valorização profissional, frente a vivência na escola, esse posicionamento pode ser justificado devido a pessoa estar na função de fato, desempenhando um papel do qual tem segurança do fazer, já o pessoal administrativo não tem opinião formada sobre o assunto. A coordenação da Escola concorda parcialmente, o secretário concorda passivamente, o serviço de apoio divide-se, mas tem concordância na valorização. “[...] a valorização da obtenção constante de conhecimento, o mais importante insumo do processo de decisão e das relações profissionais. Até mesmo a intuição, tão significativa em tais processos, torna-se mais clara e efetiva quando quem decide tem mais conhecimento do cenário de atuação” (FERREIRA *et. al.*, 2005, p.96).

**Gráfico 3: Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores e representante da EJA no Núcleo.**



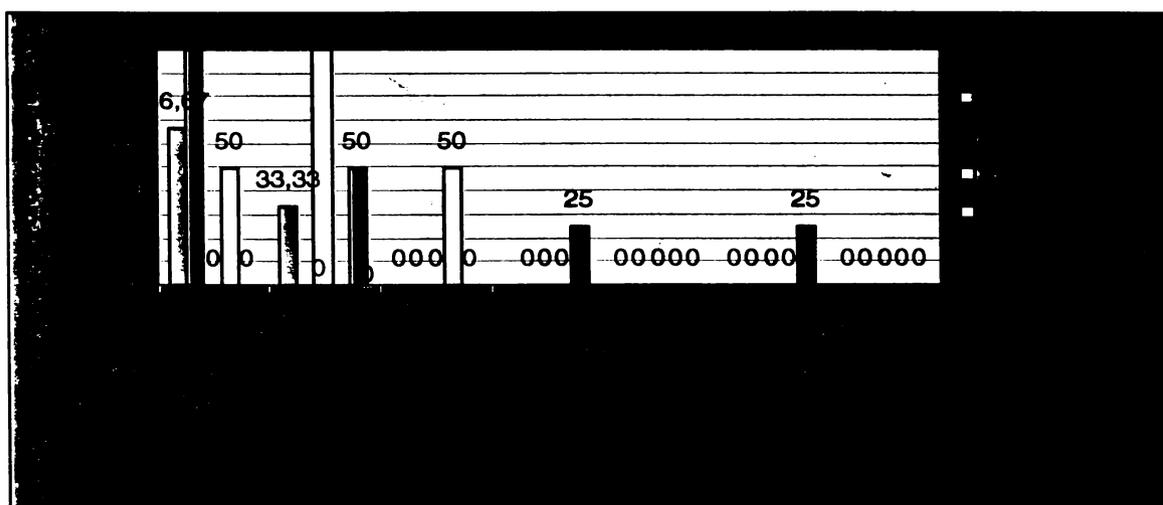
A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo. O educador não pode ser ingênuo, julgando-se ser o único sujeito do ato pedagógico, não pode corromper e nem deixar incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências. Dois diretores concordam totalmente que são seguros e confiantes no seu relacionamento interpessoal e um parcialmente. No geral praticamente todos têm afinidade boa com colegas e o núcleo correspondente.

**Gráfico 4: Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus professores.**



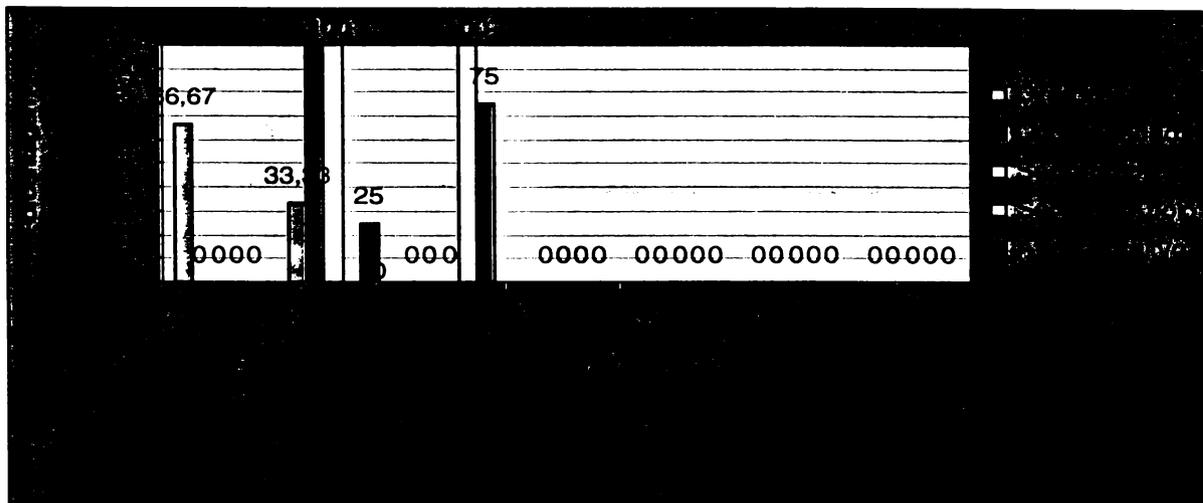
“As reações diferenciadas explicam-se pelo fenômeno da singularidade organizacional que, por sua vez, é explicado pelo processo de construção e reconstrução de valores. Esse processo, ininterrupto e universal, favorece as mudanças e inovações organizacionais. Assim, a singularidade organizacional resulta da teia de valores que se vai construindo e reconstruindo pela interatividade entre os valores dos indivíduos que integram a organização” (FERREIRA *et. al.*, 2005, p.31). Todos os entrevistados concordam que são participantes e comprometidos com a escola.

**Gráfico 5: Gosto da função que exerço na escola porque me sinto motivado e valorizado.**



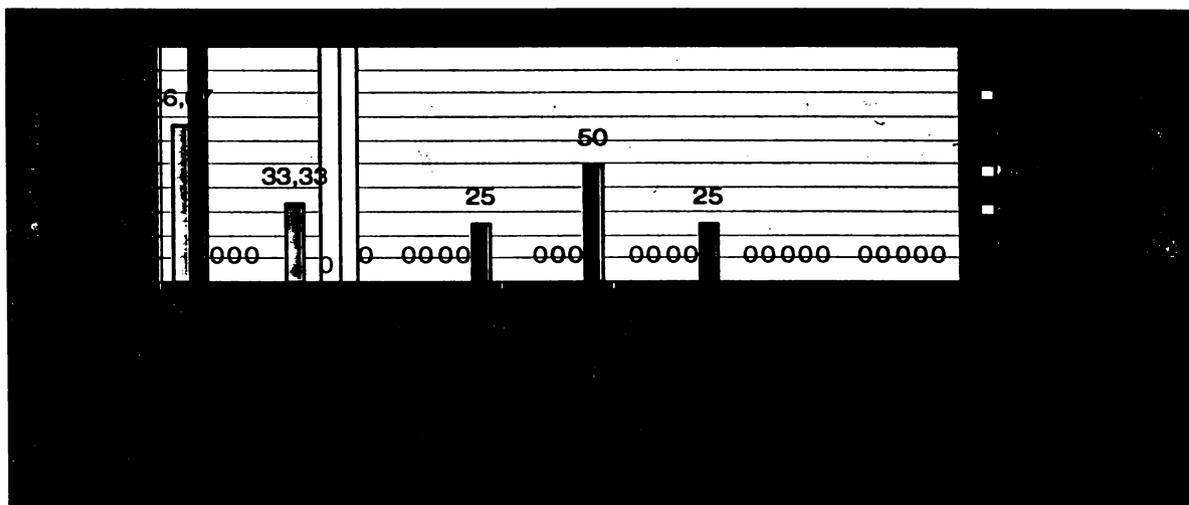
Os valores individuais, fruto da construção/reconstrução desta, formam a base de ação comportamental para que os indivíduos busquem realizar seus anseios e aspirações na construção da vida. Portanto, entender as ações das pessoas é procurar entender, antes de tudo, os valores individuais externalizados por meio da ação de construção do mundo, assim sendo pode-se verificar que praticamente todos os entrevistados concordam que gostam de suas funções, porque se sentem motivados e valorizados pela escola.

**Gráfico 6: O trabalho desenvolvido na escola corresponde à concepção que tenho de educação.**



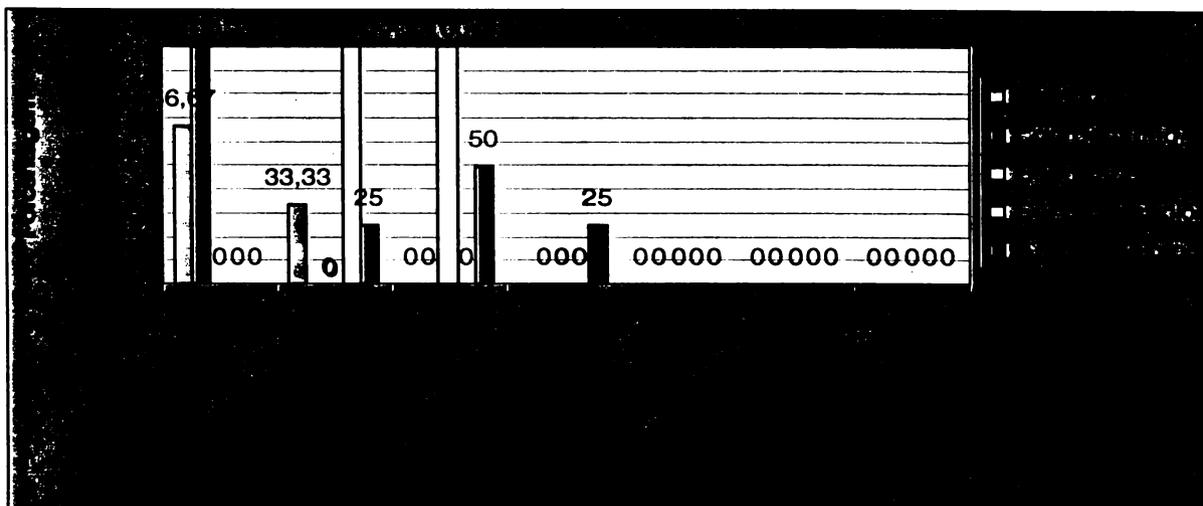
Conforme as respostas do questionário observaram-se que 66,67% dos diretores estão de pleno acordo que o trabalho desenvolvido na escola atende seus princípios de concepção sobre a educação e 33,33% concorda parcialmente e os demais componentes da equipe não têm pontos negativos a retratar, todos concordando, apenas o serviço de apoio não opinou, como também 75% da administração. "Existe grande profusão de valores em educação; eles estão envolvidos em todos os aspectos da prática escolar; são básicos para todas as questões de escolha e tomada de decisões" (KNELLER, 1984, p.37).

**Gráfico 7: Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.**



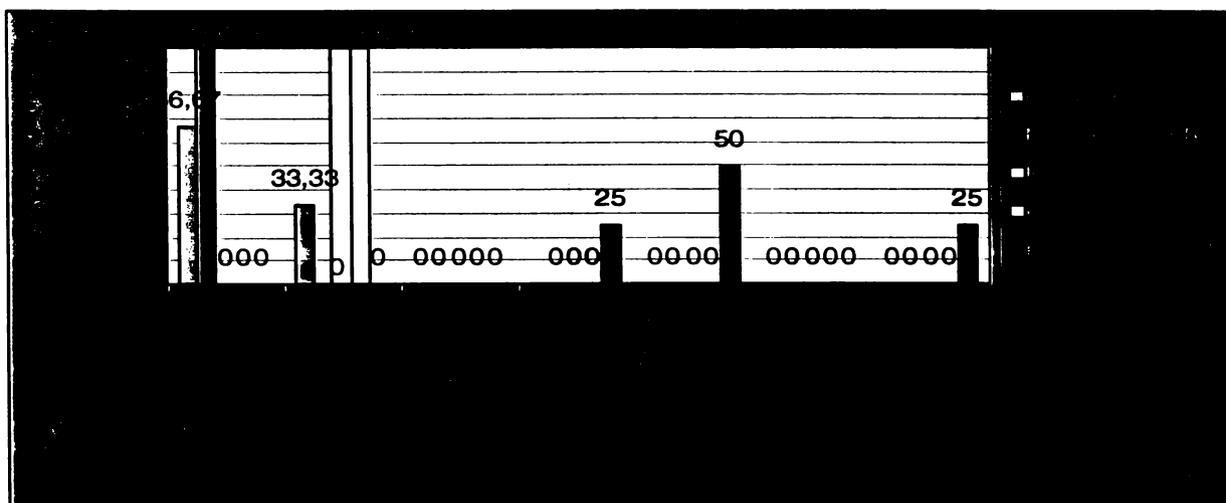
Dois diretores (66,67%) e (100%) da coordenação concordam totalmente, 1 diretor (33,33%), 100% do secretariado e do serviço de apoio concordam parcialmente. Sabe-se que a educação é geralmente considerada um empreendimento moral. Observa-se nesta escola que todos se empenham em transmitir valores morais e manter um ótimo relacionamento entre as pessoas, aperfeiçoando o comportamento individual e social. "Ao estudante, diz o idealista, devem ser ensinados valores duradouros e o modo de viver de acordo com eles, pois são esses os valores que o colocam em harmonia com o todo espiritual mais vasto a que pertence" (KNELLER, 1984, p.44).

**Gráfico 8: Na escola, temos consciência da necessidade de mudar alguns paradigmas ou processos metodológicos usados até agora para alcançar melhores resultados sócio-psicopedagógicos com os alunos.**



A preocupação com os jovens e adultos passou a ser das famílias e das escolas, da sociedade, dos governos e da mídia, das ciências humanas, do direito e das políticas sociais. As condutas dos educandos obriga a tentar saídas e intervenções coletivas. “Razões sobram para alunos e mestres equacionarem com seriedade os tempos de vida e de escola. Para intervirem nas lógicas temporais que submetem seu trabalho e para saírem à procura de tratos mais humanos dos ciclos de vida, dos tempos da escola e da docência” (ARROYO,2004, p. 25). Dois diretores concordam totalmente que todos têm consciência de mudanças na escola e um parcialmente. 100% da coordenação vêem necessidade de mudanças nos paradigmas escolares, evidencia-se a necessidade de professores, alunos e comunidade escolar compreender as inter-relações existentes entre o processo didático, o pedagógico e o educacional. Apenas 25% da administração acha que não se deve mudar nada. “Para confrontar o modelo tradicional de ensino com uma proposta que possibilite a circulação dos anseios das classes populares é preciso investir na formação dos professores, uma formação que permita repensar o antigo e construir o novo” (MEDINA, 1995, p. 21).

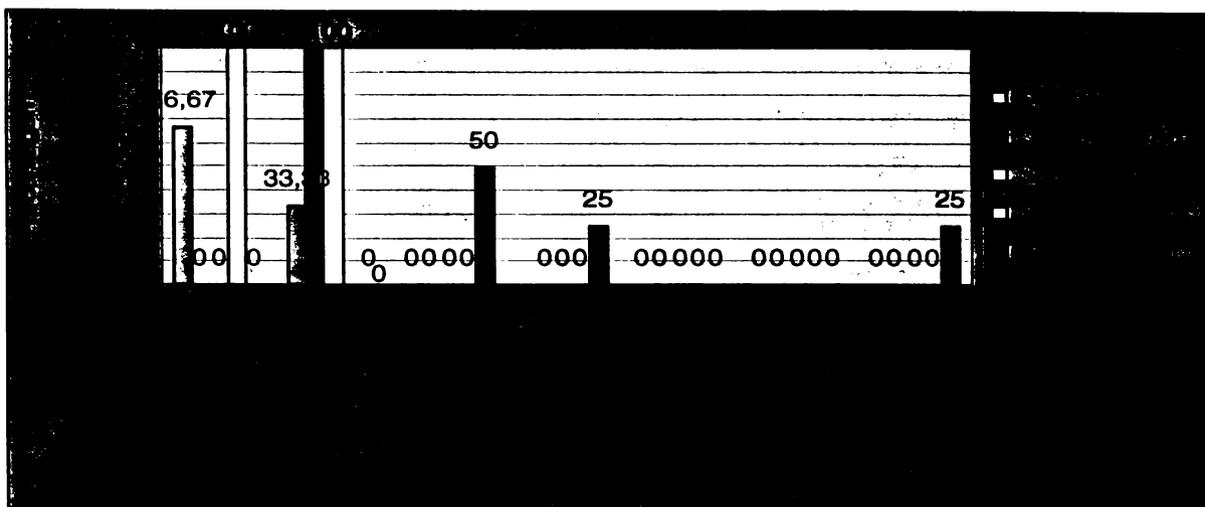
**Gráfico 9: As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor e médio e em longo prazo**



Verificou-se que os diretores, a coordenação, secretário e serviço de apoio concordam que num âmbito geral as pessoas envolvidas na escola tem uma predisposição para mudanças quando percebem que se faz necessário; observou-se ainda que os funcionários da administração não compartilham da mesma opinião, com 25% discordando, 50% discordando parcialmente e 25% discordando totalmente. “A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos ai presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade

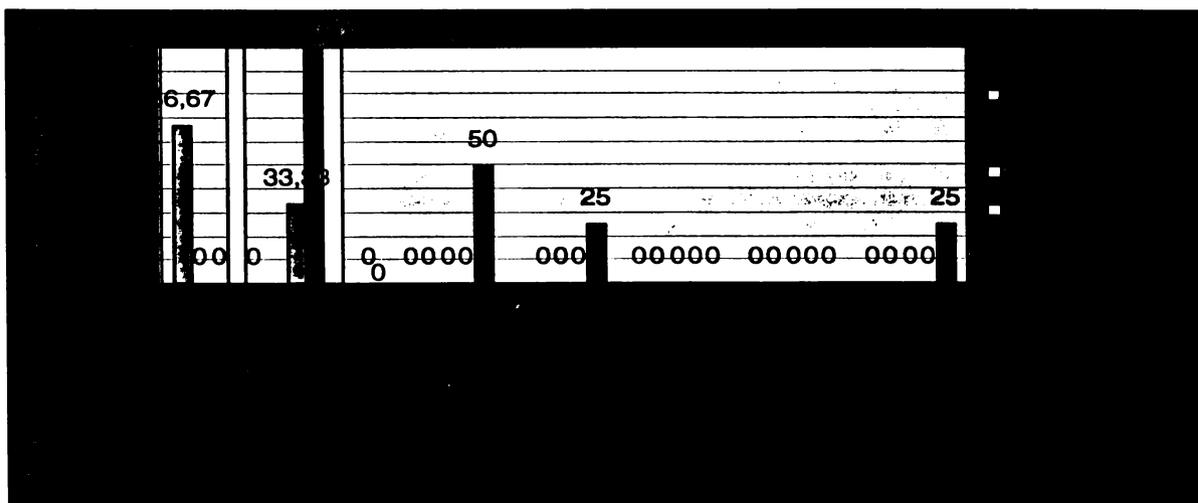
de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento uns com os outros” (PARO, 2005, p.47).

**Gráfico 10: A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.**



Pensar em políticas de ensino significa pensar em políticas de formação de professores, de profissionais da educação e, conseqüentemente, nos compromissos da gestão da educação. Significa conceber o ensino como um ato de autonomia na escola. “Um dos problemas presentes em todo tipo de inovação diz respeito ao excesso de expectativas que ela provoca nos grupos e pessoas envolvidas. Espera-se, em geral, que sua simples introdução resolverá um número muito maior de questões do que está realmente a seu alcance resolver, causando frustrações e descrenças a respeito de suas possibilidades” (PARO, 2003, p. 95). A pesquisa aponta que dois diretores têm plena convicção que a escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças, e um diretor concorda com ressalvas. O serviço de apoio, a coordenação e secretário também são da mesma opinião. 25% dos funcionários administrativos discordam. A própria sensação de perda e de quebras na escola podem causar algumas dúvidas em alguns funcionários, mas viu-se que a maioria concorda. “Um dos problemas presentes em todo tipo de inovação diz respeito ao excesso de expectativas que ela provoca nos grupos e pessoas envolvidas (*id. ibid.*, p. 95)

**Gráfico 11: Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia**



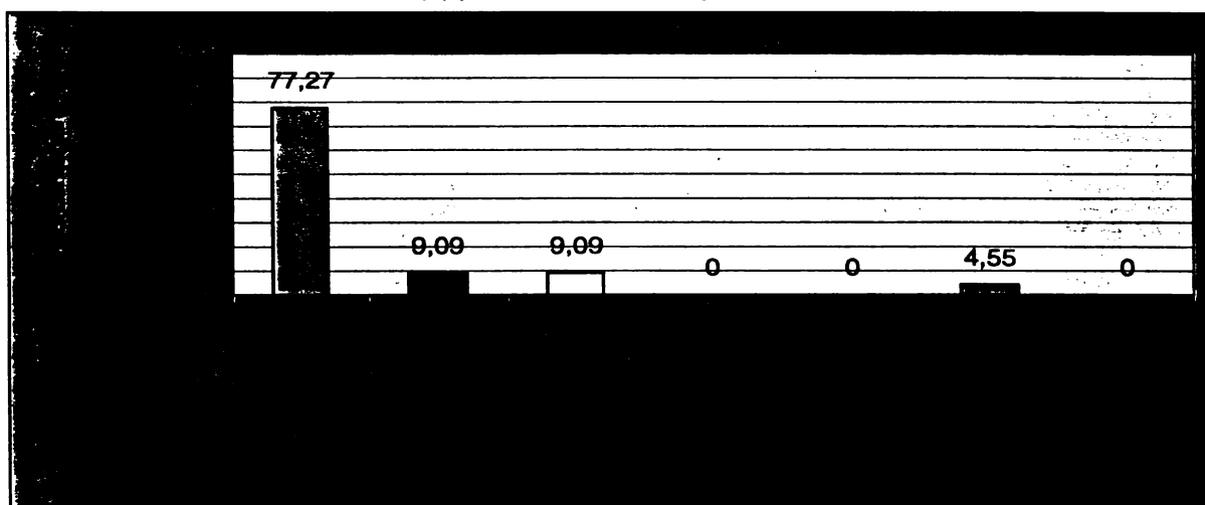
Observou-se que 66,67% dos diretores e 100% do serviço de apoio concordam totalmente quando ao equilíbrio harmônico positivo da escola, já 33,33% dos diretores e 100% da coordenação e secretário concordam parcialmente. 50% dos funcionários administrativos concordam, 25% não tem opinião formada e 25% discorda totalmente. Constatou-se que a equipe diretiva da escola se propõe a

conhecer tentativas sérias de abrir novos tempos e espaços para convívios. Propõe-se incentivá-las em vez de controlá-las. “[...] a formulação das políticas educacionais deverá estar pautada em valores humanos e nos compromissos com um projeto educativo que favoreça a formação técnico-científica para o mundo do trabalho, entendendo-se o trabalho como forma de realização pessoal e não como subordinação aos interesses do capital, uma formação que acima de tudo esteja voltada para a construção da cidadania” (GISI, 2004, p.280). Compreende-se que esta escola respeita e integra os saberes impulsionando o saber do povo e aprende com todos os saberes, todos estão cientes de que se está no rumo da escola prazerosa, onde todos aprendem. Sabe-se que o entendimento do saber é construído no cotidiano das pessoas, e essa construção é impulsionada na relação pedagógica. Saber se constrói nas relações sociais, se respeita e se amplia. Também é preciso estar consciente de que a aprendizagem escolar não anula, nem substitui as aprendizagens construídas na comunidade — diferentes saberes consistem nas pessoas e se enriquecem no encontro de saberes. E o encontro dos saberes é o núcleo do processo de aprendizagem.

### 4.3 QUESTIONAMENTO PARA PROFESSORES

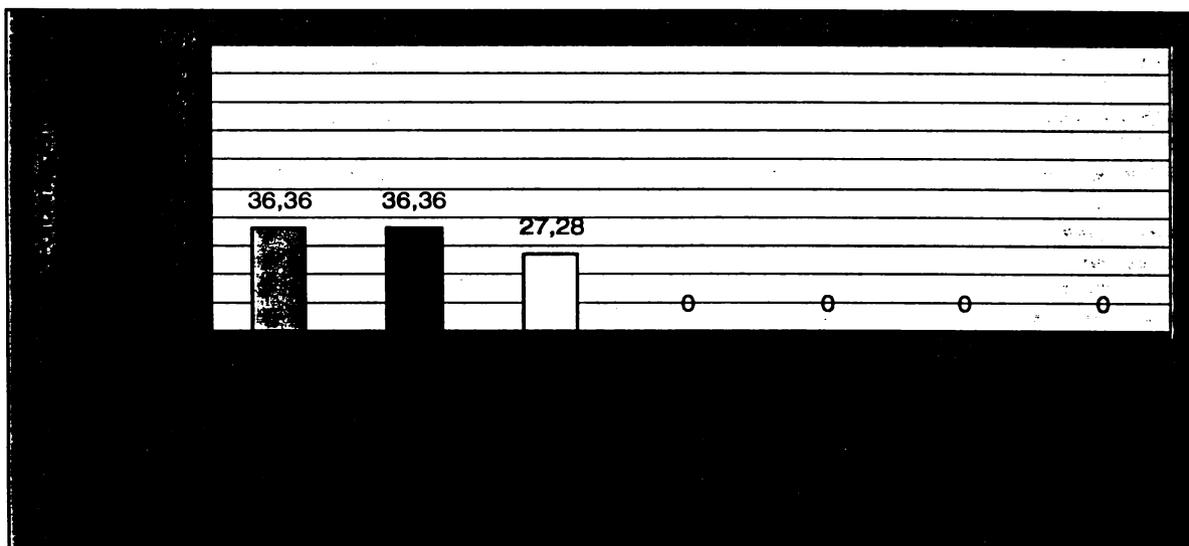
Num universo de 37 professores, foram 22 professores entrevistados.

**Gráfico 12: Sinto-me valorizado (a) profissionalmente por trabalhar com o EJA.**



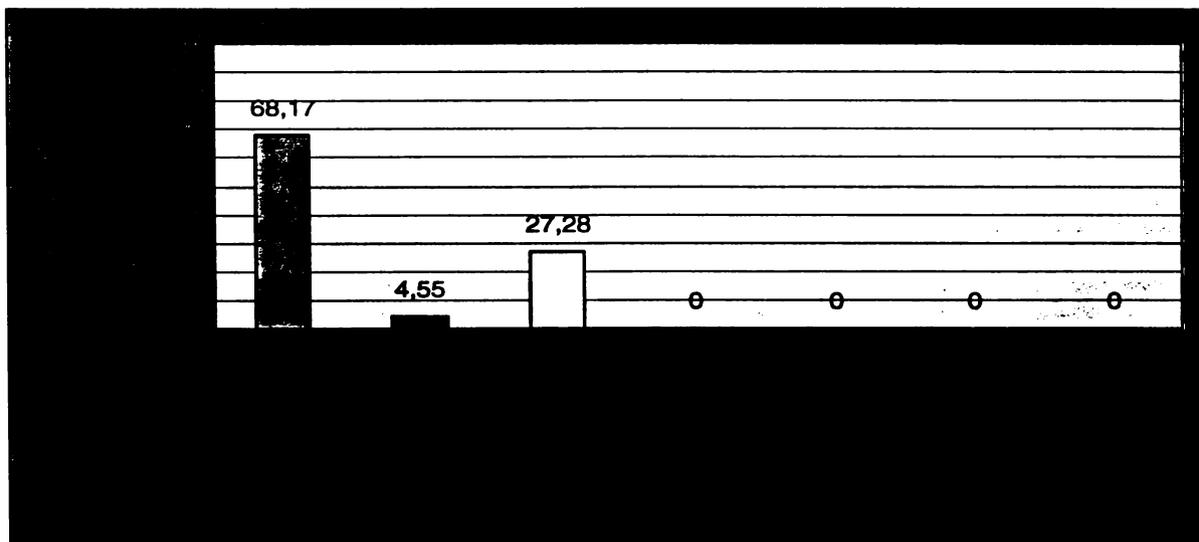
“Os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular. O conhecimento do professor tem, então, um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo, em outro sentido, a biografia não apenas descreve a trajetória de vida como também pode ajudar a selecionar e orientar a busca de oportunidades particulares de desenvolvimento profissional” (BOLÍVAR, 2002, p. 175). Como pode-se observar a escola reconhece nestes professores uma formação significativa sobre a vida profissional, pois 77,27% dos professores concordam totalmente com sua valorização profissional por parte da escola, 9,09% concordam parcialmente, 9,09% apenas concordam sem ressalvas, e uma pequena parcela (4,55%) apresenta um certo descontentamento, a dimensão pessoal é fator de monta nos processos pelos quais os professores constroem e dinamizam seu trabalho; com o fato de ser valorizado, a evolução pessoal é compreendida positivamente pelos professores e professoras que sentem e vivenciam seu ofício.

**Gráfico 13: Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores e representante da EJA no Núcleo.**



Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Verificou-se que 36,36% dos professores concordam plenamente quanto à segurança, confiança e relacionamento interpessoal, 36,36% concordam parcialmente e 27,28% concordam sem ressalvas. Vê-se que são relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos; o professor administra as condições de relacionamento muito bem, conforme o sistema institucional que hora se implanta na escola, em termos de resultados de aprendizagem significa ganho para o aluno e para a sociedade.

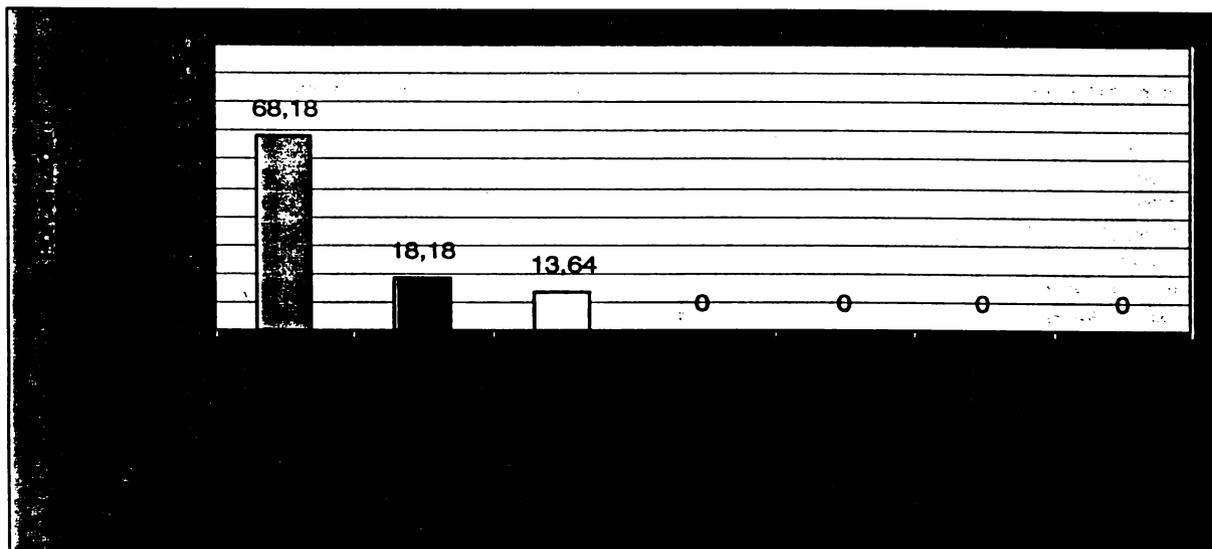
**Gráfico 14: Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus professores.**



Desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travam relações recíprocas diante de necessidades de trabalharem conjuntamente para garantir sua sobrevivência. Essas relações vão passando por transformações, criando novas necessidades, novas formas de organização do trabalho. Viu-se que 68,17% dos professores concordam totalmente que se sente comprometidos e participantes com a escola, visto que a escola tem a preocupação de valorizar seu corpo docente. 27,28% concorda e apenas 4,55% concorda parcialmente. Observou-se assim que esta é uma fase

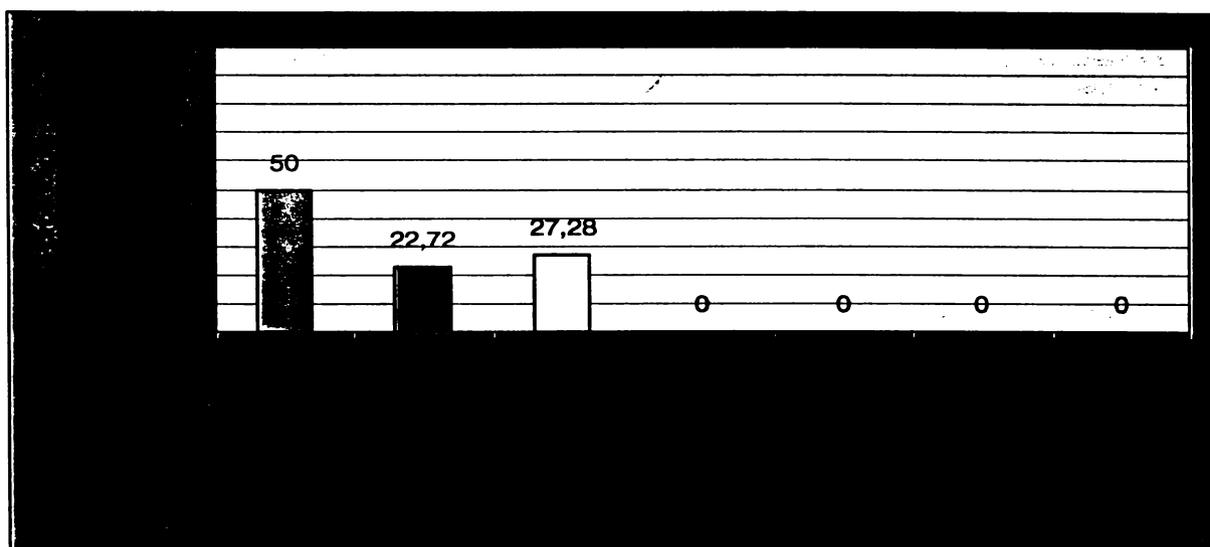
marcada pelo compromisso definitivo, é a consolidação de um repertório de habilidades práticas de base, que trazem segurança no trabalho e identidade profissional.

**Gráfico 15: Gosto da função que exerço na escola porque me sinto motivado e valorizado.**



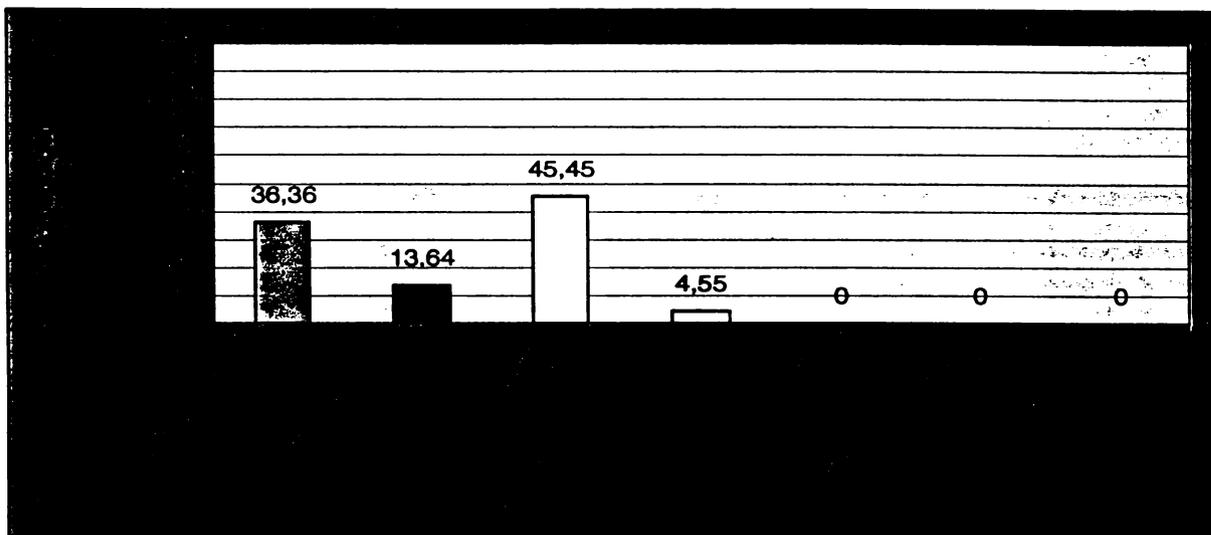
Para muitos professores e professoras, isto significa um estágio de manutenção da profissão, tanto no que diz respeito à preservação do *status* adquirido quanto a atualização, motivação e valorização, que permite conservar o entusiasmo. Observou no gráfico nº 15 que 68,18% dos professores concordam totalmente com a função que exerce, sentindo-se motivado e valorizado, 13,64% concorda e 18,18% concordam parcialmente. Isto significa sentir-se independente no trabalho, capaz de tomar decisões próprias as habilidades necessárias.

**Gráfico 16: O trabalho desenvolvido na escola corresponde à concepção que tenho de educação.**



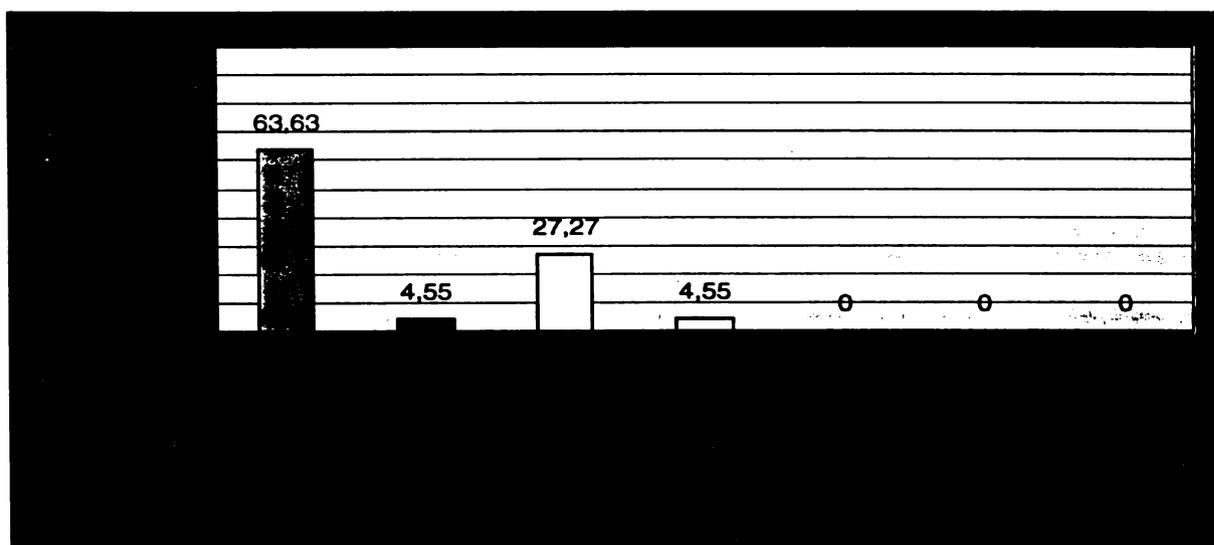
Estabelecer certo equilíbrio entre o sentido da vida e do trabalho costuma gerar ansiedade, estresse, mas demonstra que o esforço valeu a pena. No extremo, são as circunstâncias sociais ou a política educativa e, especialmente as que concernem à concepção de educação que irão incrementar ou diminuir o trabalho profissional dentro da escola, levando muitas vezes o professor ao aludido questionamento. Viu-se que 50% dos docentes concordam totalmente que a escola corresponde à sua concepção de educação, 22,72% concordam parcialmente e 27,28% concordam sem questionamentos. Vê-se então que a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais e da forma de organização educacional.

**Gráfico 17: Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.**



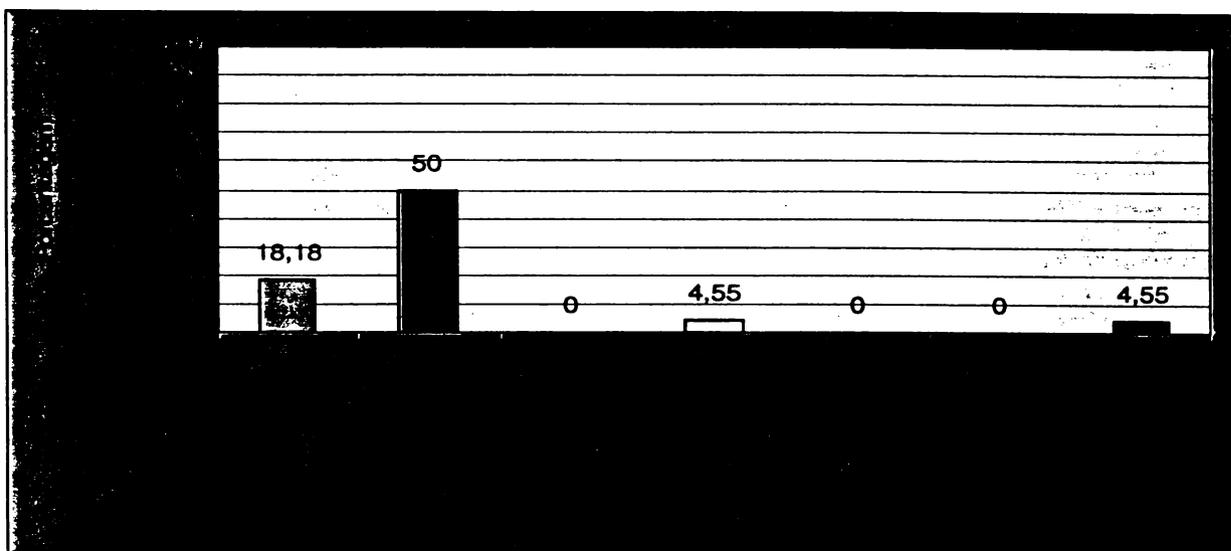
Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. Observou-se que 36,36% dos professores concordam que existe uma preocupação na escola na melhoria das relações entre as pessoas, 13,64% concordam parcialmente, 45,45% concordam sem ressalvas e apenas 4,55% não têm opinião formada. Então fica claro que a educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, idéias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é instituição social que se ordena no sistema educacional da escola.

**Gráfico 18: Na escola, temos consciência da necessidade de mudar alguns paradigmas ou processos metodológicos usados até agora para alcançar melhores resultados sócio-educacionais com os alunos.**



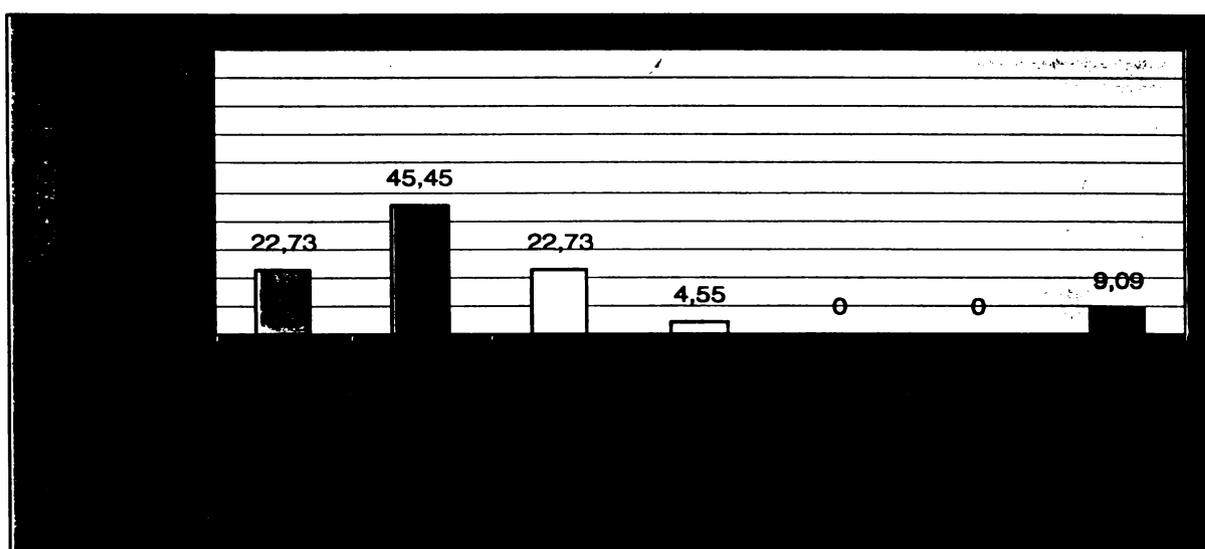
Verificou-se que 63,63% do corpo docente entrevistado concordam totalmente que têm consciência da necessidade de mudar paradigmas ou processos metodológicos, 4,55% concordam parcialmente, 27,27% concordam e 4,55% não têm opinião formada, portanto, mudanças para melhores resultados sócio-educacionais, mediante o ensino, têm resultados formativos quando converge para o objetivo educativo, isto, é, quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciadas pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicções e atitudes reais frente a realidade.

**Gráfico 19: As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor e médio e em longo prazo.**



Há uma relação de subordinação de mudanças, uma vez que o processo e o resultado de melhoria podem (ou devem) acontecer com mais pessoas envolvidas, principalmente os superiores, núcleo, direção, Ou seja, o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor que por parte do docente é um propósito intencional que as pessoas em geral, predisponham-se às mudanças, mas que é necessário e que realmente será melhor em longo prazo. Viu-se neste teor que 18,18% dos professores e professoras entrevistados concordam plenamente com o quesito, todavia 50% concordam parcialmente, 4,55% não tem opinião formada e 4,55% discorda. O conjunto de respostas permite aos professores uma compreensão global do fenômeno educativo, especialmente de suas manifestações de mudanças no âmbito escolar.

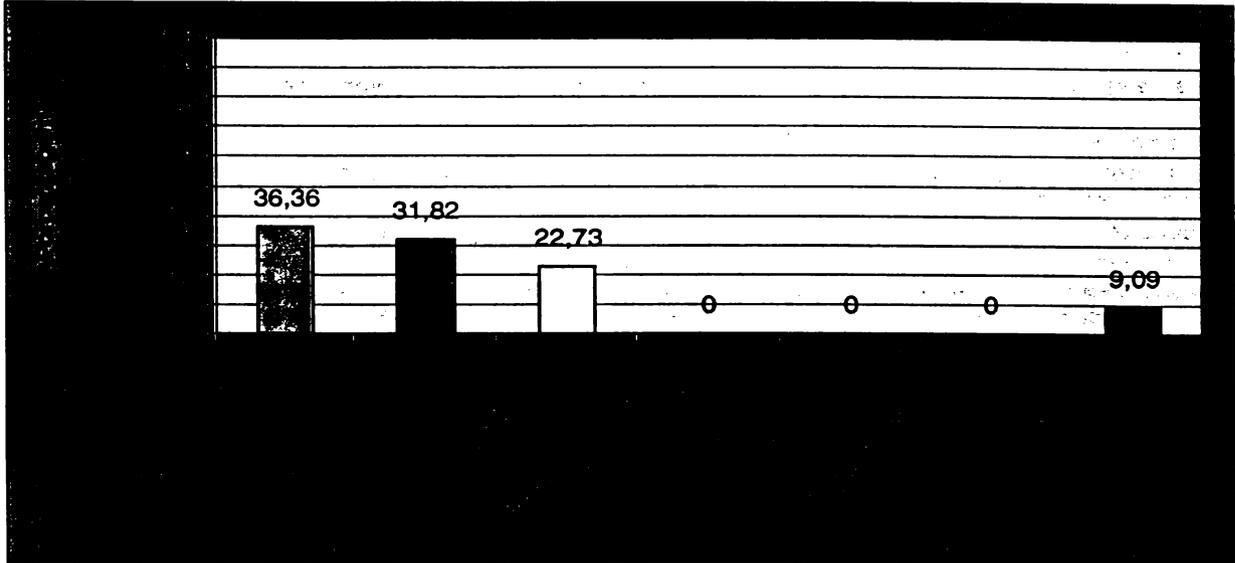
**Gráfico 20: A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.**



Um dos problemas presentes em todo tipo de inovação, mudanças diz respeito ao excesso de expectativas que elas provocam nos grupos e pessoas envolvidas. Espera-se em geral, que sua simples introdução resolverá um número muito maior de questões do que realmente está seu alcance resolver, causando muitas vezes frustrações e descrenças a respeito de suas reais possibilidades. Observou-se nesta questão que 22,73% dos professores entrevistados concordam plenamente com a capacidade, agilidade e autônoma da escola na implementação de mudanças, 45,45% concordam parcialmente, 4,55% não tem opinião e 9,09% discordam; por isso, é importante verificar os principais

pontos em que a as mudanças avançaram em termos do encaminhamento de soluções e em quais ela demonstrou-se ainda impotente pra produzir resultados positivos.

**Gráfico 21: Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.**

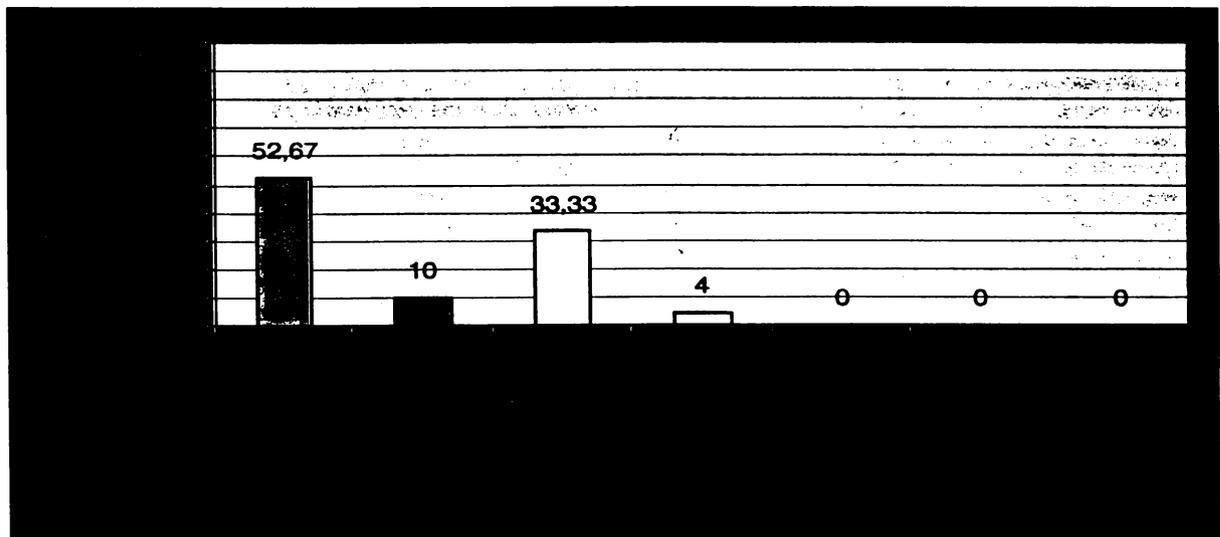


Observou-se que 36,36% dos professores entrevistados concordam plenamente que os aspectos afetivos, pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia, 31,82% concordam parcialmente, 22,73% concordam simplesmente e apenas 9,09% discordam da afirmação. Não há dúvidas que existe entre os alunos e professores um jogo de expectativas ao respectivo desempenho, afetividade, pedagógico, etc.; porém é a escola como instituição social que determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, mas também por ser instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz o equilíbrio harmônico afetivo, pedagógico e normativo da escola.

#### 4.4 QUESTIONAMENTO PARA ALUNOS

Num universo de 1500 alunos, foram 150 alunos entrevistados

**Gráfico 22: Sinto-me valorizado (a) por estudar no CEEBJA.**



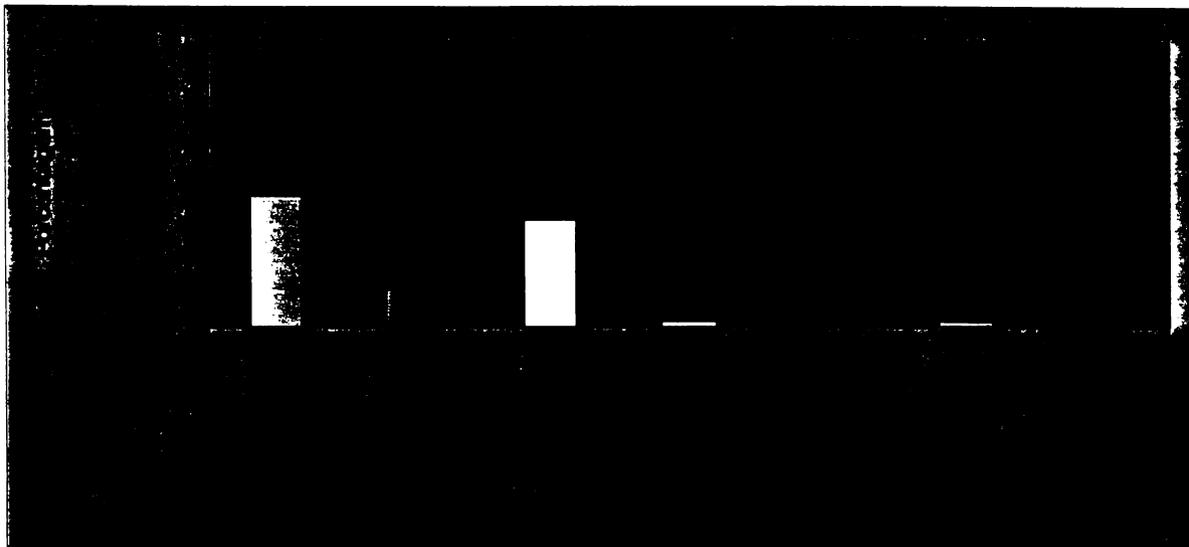
Verificou-se que os alunos não têm queixa quanto a sua valorização na escola, pois 52,67% concordam totalmente, 33,33% concordam e 10% concordam parcialmente. ainda que o conhecimento, resultante de um processo de construção que se efetiva na interação constante entre o sujeito e a realidade conhecida, pressupõe um processo permanente de adaptação que, por sua vez, pressupõe um indivíduo ativo, capaz de transformar a realidade, transformando-se a si mesmo, construindo e reconstruindo seus conhecimentos. Este conhecimento se dá, através da valorização e a integração do sujeito e realidade.

**Gráfico 23: Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores, professores e equipe de apoio da escola.**



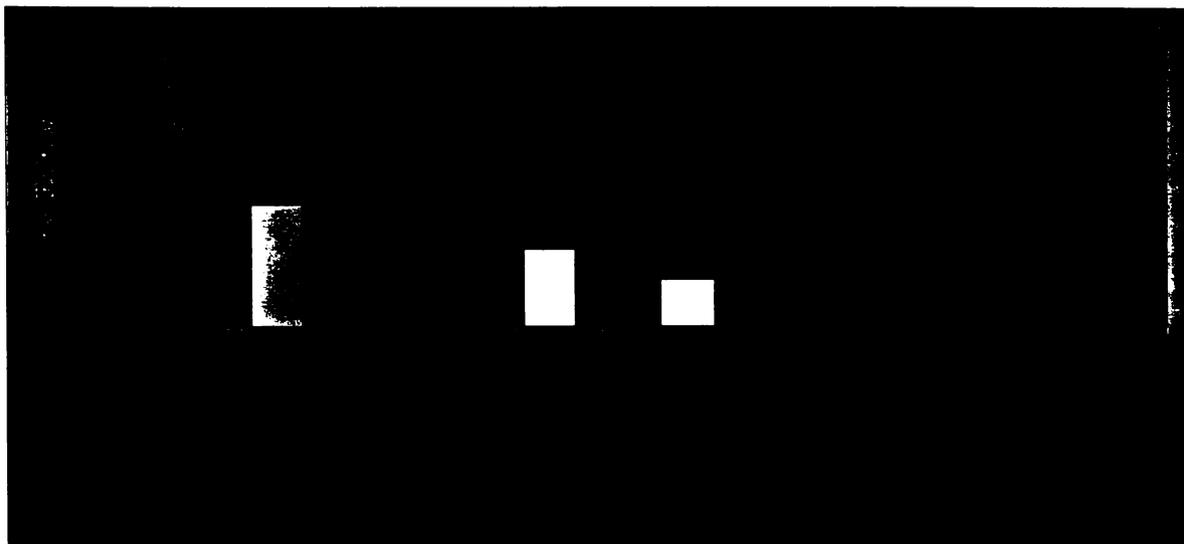
Viu-se que a escola mantém um bom relacionamento com seus alunos, pois 62% dos entrevistados concordam totalmente quanto a sua segurança e confiança nas relações interpessoais com os funcionários da instituição, 16% concordam parcialmente, 20% concordam e 2% não opinaram. “Em situações de trabalho, compartilhadas por duas ou mais pessoas, há atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito, amizade. À medida que as atividades e interações prosseguem [...] inevitavelmente, os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades. Assim, sentimentos positivos de simpatia e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo favoravelmente nas atividades e ensejando maior produtividade” (MOSCOVICI, 1998, p. 34). “O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso e prazeroso, permitindo trabalho cooperativo, em equipe, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão buscada sinergia” (*id. ibid.*, p.35).

**Gráfico 24: Sinto-me participante e comprometido (a) com a escola, pois percebo a preocupação em valorizar seus alunos.**



“Se as diferenças são aceitas e tratadas em aberto, a comunicação flui fácil, em dupla direção, as pessoas ouvem as outras, falam o que pensam e sentem, e têm possibilidades de dar e receber *feedback*” (MOSCOVICI, 1998, p.35). A escola deve se preocupar e valorizar seus alunos, pois, o educando adulto é antes de tudo um membro atuante da sociedade. Não apenas por ser um trabalhador, e sim pelo conjunto de ações que exerce sobre o círculo de existência. Verificou-se que dentro desta expectativa, 46% dos alunos entrevistados concordam totalmente de que são participantes e comprometidos com a escola porque tem apoio e valorização, 13,33% concordam parcialmente, 37,33% concordam e apenas 2% discordam parcialmente. A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente.

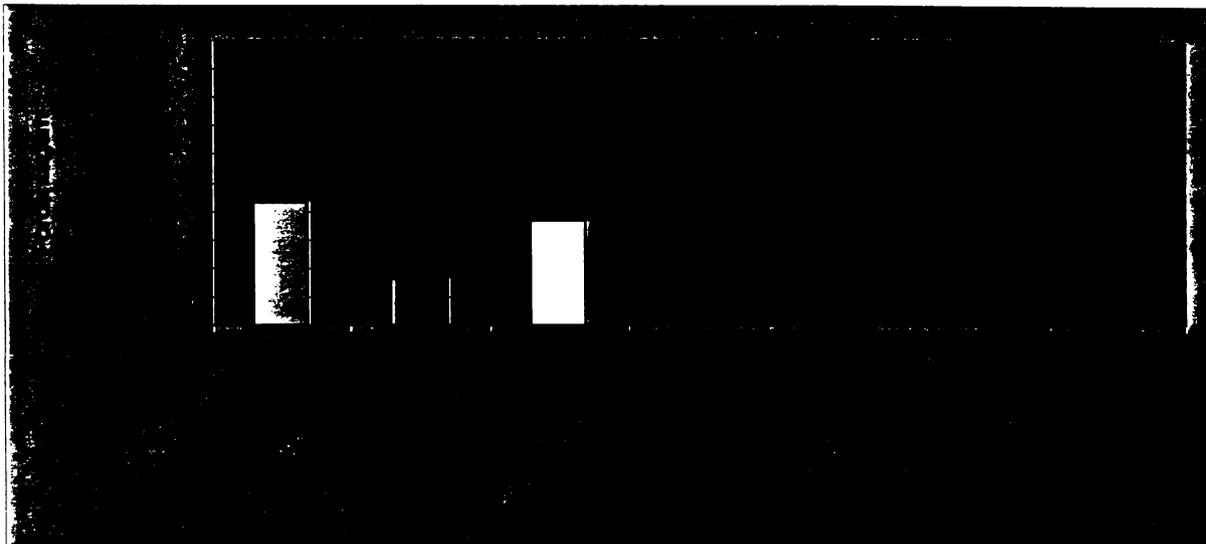
**Gráfico 25: Gosto da escola porque sinto-me motivado e valorizado nela.**



“[...] o adulto analfabeto se sente como objeto da solicitude social, que busca “salvá-lo” das “trevas” da ignorância. Por isso, sua atitude é a de um indivíduo que se julga meramente receptivo e acredita só ter que receber uma dádiva, uma mercê da sociedade, sem poder influir em nada sobre ela. Mas, se adquire a consciência crítica de seu estado de diálogo com a consciência crítica do educador, verifica que está mudando sua sociedade, sua realidade, a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo. Em lugar de estar sendo preparado para a sociedade, está, ao contrário, preparando a sociedade para si” (PINTO, 1993, p.117). O gráfico 25 apresenta índices democráticos, pois 43,33% concordam totalmente que realmente gostam da escola, 14% concordam parcialmente, 28% concordam, 16,67% não tem opinião e apenas 2% discordam. Dessa forma, na perspectiva da

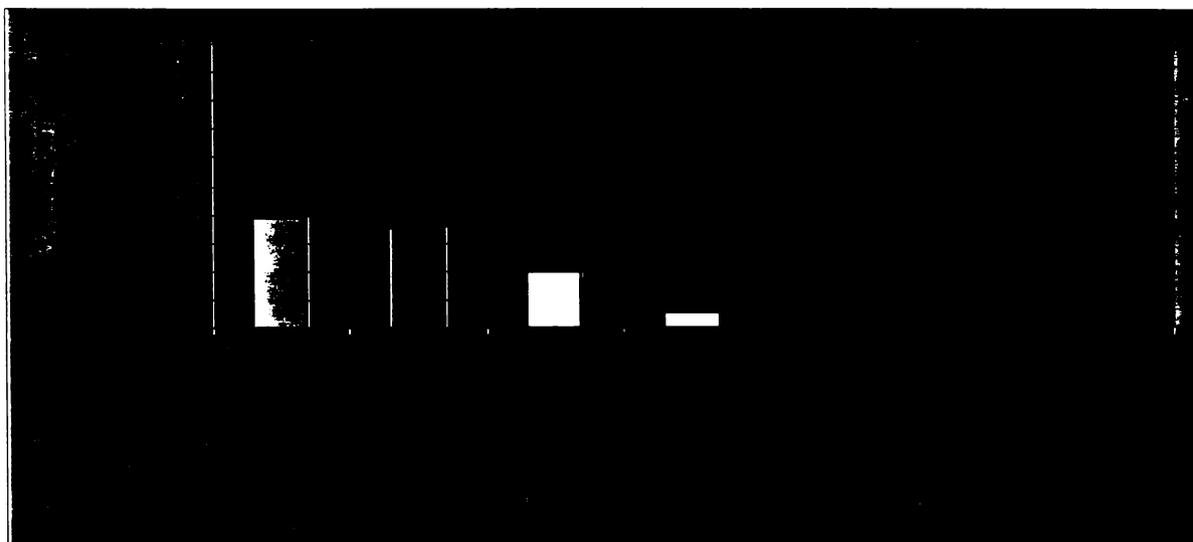
EJA, o processo de conscientização começa a acontecer desde o primeiro momento, uma vez que são oferecidos aos educandos, dentro dessa perspectiva, condições de conscientização de valores, de reflexão e troca de opiniões e dúvidas, e se reflete condições de amor e valorização pelo aluno.

**Gráfico 26: O trabalho desenvolvido na escola corresponde às expectativas que tenho de Educação de Jovens e Adultos.**



Observou-se que 43,33% dos educandos entrevistados concordam totalmente que o trabalho desenvolvido na escola corresponde às suas expectativas de Educação de Jovens e Adultos, 16% concordam parcialmente, 36,67% concordam sem ressalvas e apenas 6% discordam. Pode-se concluir, então, que o próprio ambiente da EJA, é a base para a construção dessa postura crítica e conseqüente conscientização a respeito da sua realidade, da realidade de seu grupo social, da realidade da sua escola. Vale lembrar que a aprendizagem é um processo complexo que envolve a pessoa toda, não só seu intelecto. Toda aprendizagem é finalmente auto-aprendizagem, para o qual a escola contribui através de estimulação, recursos e estruturação.

**Gráfico 27: Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas.**



“Quando uma pessoa começa a participar de um grupo, há uma base interna de diferenças que englobam conhecimentos, informações, opiniões, preconceitos, atitudes, experiência anterior, gostos, crenças, valores e estilo comportamental, o que traz inevitáveis diferenças de percepções, opiniões, sentimentos em relação a cada situação compartilhada. Essas diferenças passam a constituir um repertório novo: o daquela pessoa naquele grupo. Como essas diferenças são encaradas e tratadas determina a modalidade de relacionamento entre membros do grupo, colegas de trabalho, superiores

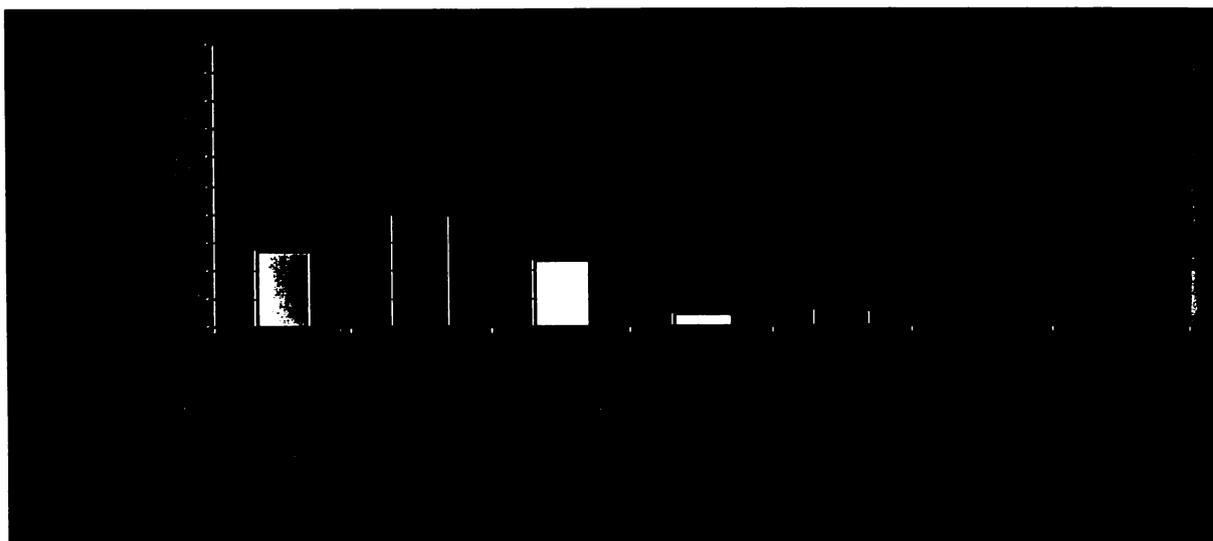
e subordinados” (MOSCOVICI, 1998, p. 34). Verificou-se que para 38,07% dos alunos entrevistados é claro e evidente que a escola se preocupa cada vez mais com as relações entre as pessoas. 35,33% concordam parcialmente, 20% concordam e 6% não têm opinião.

**Gráfico 28: Na escola, temos consciência da necessidade de mudanças de alguns processos metodológicos usados até agora, para alcançar melhores resultados com os alunos.**



Como todo processo democrático, os alunos sentem necessidade mudanças e alterações na metodologia utilizada. Existem muitos mitos, incompreensões, desconhecimentos que geram temor no segmento educacional. A mudança gera insegurança, medo e resistências. O ser humano é contraditório: vive reclamando por mudanças, mas resiste quando ela o afeta. Mesmo os que acreditam na eficácia de um novo processo, ainda assim a medo da introdução. Para 46,67% dos alunos entrevistados existe concordância total da necessidade de mudanças em alguns processos metodológicos, 20% concordam parcialmente, 26,67% apenas concordam, 4,66% não opinaram e 2% discordam. No entanto, para que a instituição possa estabelecer novos processos metodológicos de forma efetiva e positiva deverá também estar preparada para fornecer informações aos participantes, sistemas de avaliação de resultados, recompensas vinculadas a resultados, entre outros. Também os indivíduos que vão participar devem ter competências para tal, dentre os quais se destacam as responsabilidades, conhecimentos, lealdade com a instituição, capacidade de comunicação e outras. Os alunos devem ser bem informados e estarem preparados, no amplo sentido da escola, para enfrentarem mudanças, ato que requer tanto o “saber fazer”, como o “saber ser”. Tais imperativos são determinantes de sobrevivência, contextualizada no “aprender a aprender”, e podem ser traduzidos na prática de geração nas mudanças necessárias (DEMO, 1994).

**Gráfico 29: As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor.**



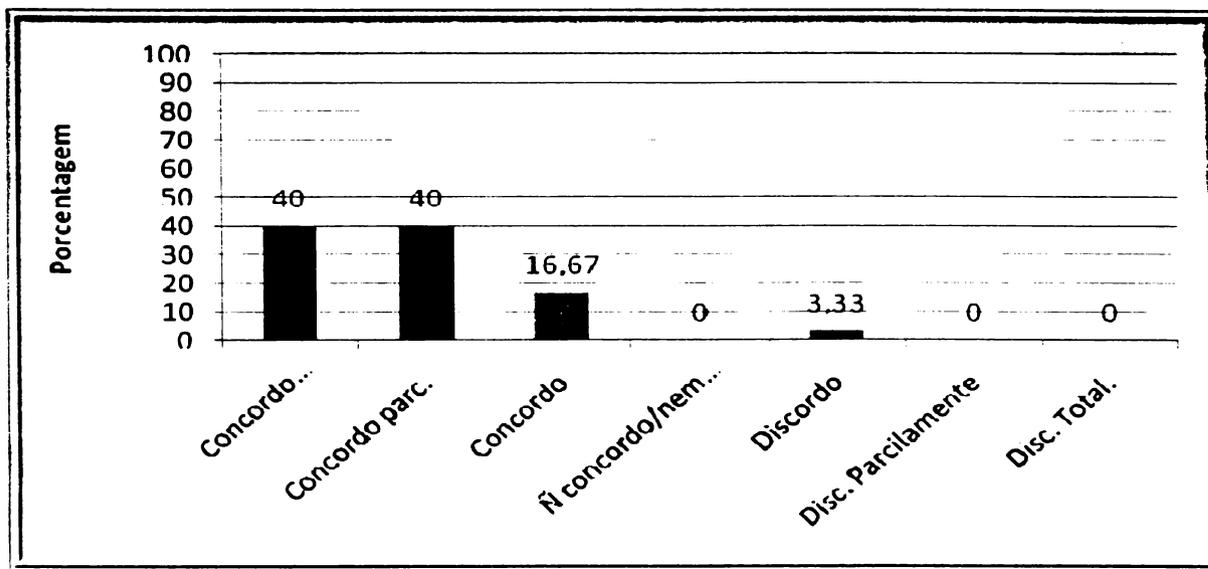
Pode-se dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. 26,67% concordam plenamente que as pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário, 40% concordam parcialmente, 23,33% concordam, 4% não tem opinião e 6% discordam. Olhar a escola pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa e a predisposição para mudanças, presentes no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior.

**Gráfico 30: A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias.**



A opinião destes alunos ficou dividida da seguinte forma, 40% concordam plenamente que a escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças, 40% concorda parcialmente, 12% concorda sem ressalvas e 8% não têm opinião formada. Os alunos de uma maneira geral valorizam o conhecimento veiculado pela escola, pois avaliam que esse conhecimento contribui para compreensão do mundo. Para eles, a escola se mostra efetivamente interessada em proporcionar-lhes o que há de melhor e que tem autonomia para melhoras, pois acreditam na escola e nutrem respeito pelos professores, vistos como detentores do saber. Observou-se assim que os alunos acreditam que a escola deve ser responsável por definir as mudanças necessárias. Vê-se que ações começam a ser desencadeadas, pois a sociedade exige, como muita rapidez, que os seus cidadãos sejam bem formados, isto é, a função da escola é educar, mas com agilidade e principalmente autonomia, para contribuir para o pleno desenvolvimento desse processo de formação do cidadão.

Gráfico 31: Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.



Ao falar da escola em geral, os alunos tendem a apresentar uma visão institucional monolítica e impessoal, pois, 40% apontam concordância total que os aspectos afetivos, pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia, 40% concordam parcialmente, 16,67% concordam e apenas 3,33% discordam. "Os princípios pedagógicos devem estar interligados com o planejamento, mesmo porque este norteia a prática escolar. O planejamento não é neutro, é uma ação política, é processo de tomada de decisão para ação. É o momento em que as decisões são tomadas é uma prática necessária — viva e decisiva. No entanto, o planejamento deve estar aberto à incorporação de novas demandas, de forma a construir um processo dinâmico e constante, acolhendo novas decisões tomadas coletivamente, fruto de novas leituras da realidade" (CAVALCANTE, 1994, p.108).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se através da pesquisa que todos os diretores e equipe pedagógico administrativa estão direta, ativa e visivelmente envolvidos nas atividades relacionadas com a qualidade, motivando e valorizando todo quadro de professores e alunos. São acessíveis ou têm contato rotineiro com professores, alunos e comunidade. A política da escola é a de que qualidade e motivação são prioridades e chaves de sucesso. São eficazes para envolver todos os professores e a administração nas questões de avaliação. A prioridade do esforço da qualidade é evidente, reforçada e avaliada por toda a escola.

Todos os professores e alunos compreendem que as atividades da escola como um todo refletem valores de qualidade. O ambiente criado por professores e alunos resulta em orgulho do trabalho e confiança por parte do corpo docente e discente. O comprometimento com a qualidade é evidente por toda a escola, permeada pela crença de melhoramento. O grau de adoção dos valores da qualidade na escola é continuamente melhorado. A direção desta escola disponibiliza recursos significativos necessários ao seu aperfeiçoamento. Viu-se que a liderança da unidade promove a comunicação aberta, o compartilhamento de informações e a cooperação constante.

Verificou-se que os professores garantem a excelência da escola pela cooperação, reconhecem os alunos pelos valores. A eficácia do sistema recebe amplo apoio dos professores e educandos. Os diretores da escola podem contar com o apoio amplo e cooperação dos professores e vice versa.

O sistema de reconhecimento de motivação e avaliação é amarrado com as metas e objetivos da qualidade da escola como instituição educacional. Tem base ampla e inovadora, inclui o reconhecimento pelos pares e abrange todos os níveis da escola. Os diretores e os professores, pessoal administrativo, cooperadores mostram que a motivação contribui para o melhoramento da qualidade de ensino. Há uma substância e generalizada ênfase no reconhecimento no trabalho. Viu-se que todos os professores e alunos participam do desenvolvimento e melhoramento do sistema de motivação, que é valorizado pela maioria.

Observou-se ainda que todo pessoal administrativo, de apoio, os professores e os alunos são sensíveis às necessidades e expectativas internas e externas

Verificou-se que para a realização do planejamento, a escola segue as orientações emanadas do sistema, bem como o projeto pedagógico e administrativo, onde são explicitados os objetivos e a missão da unidade, estabelecendo os requisitos essenciais à aprendizagem e os princípios e as condições na organização do trabalho pedagógico, objetivando a motivação e a valorização pessoal e a transmissão/assimilação ativa do conhecimento.

Nesta ótica, ressalta-se aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que muitas vezes passam despercebidos, aparecem como “naturalizados” ou óbvios. Buscou-se desvelar como os atores lidam na escola com a motivação e valorização. Concluiu-se que os atores vivenciam o espaço escolar como unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em tempos e espaços, os momentos de encontro, da afetividade, do diálogo, que geralmente a pedagogia desconsidera.

Independente dos objetos explícitos da escola, esta ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos, que podem e devem ser potencializadas. É fundamental que os profissionais da escola reflitam muito a respeito dos conteúdos e significados de forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano.

O acesso ao conhecimento, às relações sociais, as expectativas culturais diversas contribuem como suporte no desenvolvimento singular dos alunos como sujeitos sócio-culturais, e no aprimoramento de sua vida social.

A educação de jovens e adultos deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Isto é função permanente da educação de jovens e adultos. É o próprio direito de participar da construção do mundo.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar.1994.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempo de alunos e mestres. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLÍVAR, Antonio. (org). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**. São /Paulo/Brasília: MEC, 1997.

BROPHY, J. **Conceitualização da motivação estudantil**: psicologia educacional. Petrópolis: Vozes, 1983.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: aspectos introdutórios. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, C. P. de. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, R.T. de. Projeto Alfabetizando e formando leitores – um lugar para literatura nas salas de educação de jovens e adultos – Rosângela Tenório de Carvalho *et alli*, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Centro de Educação, UFPe. IN.: **Trabalhos apresentados no Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário**. Brasília: MEC, 1997.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação (SME). Programa de Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 1998. IN. HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: nos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Versão da Tese de Doutorado intitulada O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido, defendida na PUC-SP. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

DEMO, Pedro. **O futuro do trabalhador do futuro**: ótica estratégica do desenvolvimento humano. Genebra: OIT, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria**: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v 27, p. 321-337, 2001.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez, 1986 *apud* DAYRELL, Juarez Tarcisio. Primeiros Olhares sobre a escola IN. SÃO PAULO, Seminário Internacional de Jovens e Adultos. **Trabalhos apresentados no Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos/Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário**. Brasília: MEC, 1997.

FERREIRA. Victor Cláudio Paradela *et. al.* **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. IN. HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: nos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Versão da Tese de Doutorado intitulada O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido, defendida na PUC-SP. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, I. **Motivação, emoção e ação educativa**. Porto Alegre: Vozes, 1990.

GISI, Maria Lourdes. Acesso e permanência na educação superior: as políticas educacionais em questão. IN. ROMANOWSKI, Joana Paulin *et all* (org). **Conhecimento local e conhecimento universal**: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. V. 4. Curitiba: Champagnat, 2004.

GOECKS, Rodrigo. **Educação de Adultos – Uma Abordagem Andragógica** (2003) disponível em <http://www.andragogia.com.br/> acessado em 05/02/2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos. Brasília: INEP/MEC, 1999.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: nos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Versão da Tese de Doutorado intitulada O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido, defendida na PUC-SP. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

- KOCHE, J.C. **Fundamentos da metodologia científica**. Porto Alegre: Vozes, 1982.
- MARQUES, M. O. da S. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação: ANPED**, n. 5 e 6, 1997, pp. 63-75.
- MATO, S.S. de. **Educação Física escola e o procedimento metodológico da avaliação**. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Brasília: 1994.
- MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- MOREIRA, D. A. Medidas de atitudes através de escalas. Disponível em: <[http://www.recap.br/amoreira/textos-metodologia\\_04.htm](http://www.recap.br/amoreira/textos-metodologia_04.htm): acessado em 08/02/2008.
- MORIN, E. **Complexidade e ética da solidariedade conferência**. Rio de Janeiro: Out, 1996.
- MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MOSCOVICI, S. **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Conhecimento, cultura e escola: organização das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2 ed. São Paulo: Xama, 2003.
- PFROMM, S. N. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PINTRICH P, R. & SCHUNK, D. H **Motivação na educação: teoria, procura e aplicação**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.
- ROSA, L. Cultura empresarial: motivação e lideranças. Lisboa: Presença, 1994. IN. HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: nos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Versão da Tese de Doutorado intitulada O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido, defendida na PUC-SP.2002. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Pensamento e método científico e Projeto de monografia** (módulo). Curitiba: FESP, 2004.

SOUZA, Mauricio. **Motivação**: veja como vai a sua motivação. Curitiba: PMC/SME, 2005.

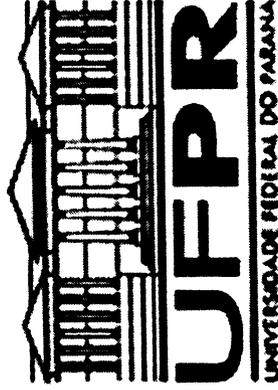
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THURSTHON, L. L. Comment. American Journal of Sociology, n. 52, p. 39-50, 1946. IN. HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. **Dossiê: Educação de jovens e adultos: nos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas**. Versão da Tese de Doutorado intitulada O professor e o programa de EJA de Curitiba: repensando o que é afirmado, negado e sugerido, defendida na PUC-SP., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/>, acessado em 20/02/2008.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma escola pública para aluno adulto**: do fazer ao saber. Tese de Doutorado. UNICAMP. Disponível em [//bdtd.ibiot.br/bdtd](http://bdtd.ibiot.br/bdtd), acessado em 20/11/2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para apresentação de documentos científicos**. 9v. 2ª Edição, Curitiba, 2007.

**ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Somos da UFPR, Daniele Rodrigues dos Santos e orientadora. Convidamos V. S.<sup>a</sup> para participar desse Projeto de Pesquisa intitulado **Representações da escola de Jovens e Adultos: olhares dos protagonistas**. É importante a participação de todos, pois cada sujeito tem uma forma de olhar. São esses matizes que identificam nossa escola que é de todos.

**QUADRO 1 - VALORIZAÇÃO PESSOAL-MOTIVAÇÃO**

**EIXO 1**

1. Sinto-me valorizado (a) por estudar na CEEBIA;
2. Sinto-me seguro, confiante e tenho boas relações interpessoais com meus colegas, diretores, professores e equipe de apoio da escola;
3. Sinto-me participante e comprometido com a escola pois percebo a preocupação em valorizar seus alunos;
4. Gosto da escola porque sinto-me motivado e valorizado nela;
5. O trabalho desenvolvido na escola corresponde as expectativas que tenho de educação de Jovens e Adultos.

Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo	Não concordo e nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
---------------------	-----------------------	----------	-----------------------------	-----------------------	---------------------

## QUADRO 2 - MUDANÇAS DE PARADIGMAS EIXO 2

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo	Não concordo e nem discordo	Discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
6- Na escola há uma preocupação em melhorar cada vez mais as relações entre as pessoas;							
7 Na escola, temos consciência da necessidade mudanças de alguns processos metodológicos usados até agora, para alcançar melhores resultados com os alunos;							
8 As pessoas em geral, na escola, têm uma predisposição para mudar quando percebem que é necessário e que será melhor;							
9 A escola tem capacidade, agilidade e autonomia para implementar mudanças necessárias;							
10 Os aspectos afetivos (manifestações pessoais), pedagógicos e normativos da escola convivem em equilibrada harmonia.							