

GT 18 Filosofia da Educação**A DIMENSÃO DA AFETIVIDADE COMO FATOR DE PERMANÊNCIA DO ALUNO DO PROEJA NO IFPB CAMPUS JOÃO PESSOA¹**

ARRUDA. Zoraida Almeida de Andrade Arruda.²
IFPB. zoraven@globocom

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos – EJA vem crescendo ao longo da última década, contribuindo para a elaboração de ações que visem o resgate da cidadania e a inclusão social de uma população que não pode usufruir do seu direito à educação em idade dita regular. O trabalho aqui apresentado tem como objetivo refletir sobre a importância da dimensão afetiva em práticas pedagógicas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, como fator que contribua para a permanência do estudante na escola.

Analisamos que no contexto da EJA, na qual o PROEJA está inserido, as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, originadas por fatores de ordem pessoal, profissional e/ou escolar refletem na evasão escolar. Partimos, assim, do pressuposto que um meio importante para amenizar o reflexo destas dificuldades no ambiente escolar seja a atenção, a compreensão, o carinho, ou seja, a afetividade que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a auto estima do aluno, para que ele sintam-se acolhido e motivado a permanecer na escola.

O percurso metodológico considerou nossa experiência como docente no PROEJA ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João

¹ Texto apresentado para submissão ao XXII EPENN – Natal, 28 a 31 de outubro de 2014.

² Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação pela UFRN. Professora e Coordenadora do PROEJA no IFPB Campus João Pessoa.

Pessoa e estudo sobre o acesso e a permanência dos estudantes no PROEJA, a partir de suas vozes. Desse modo, destacamos que o objeto desse estudo faz parte da minha caminhada no âmbito do IFPB, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A oferta do PROEJA no IFPB deu-se a partir do ano 2007 e desde meu ingresso, no ano seguinte, na equipe de trabalho docente, pude perceber de imediato, no primeiro ano, o quanto era desafiante para os alunos estar frequentando a escola, por razões diversas, oriundas do dia a dia de cada um. E isto através de relatos dos próprios alunos, quando faltavam as aulas por mim ministradas e vinham justificar suas ausências ou quando eram procurados por mim, no momento em que apresentavam mais de uma falta consecutiva.

Na época, me encontrava aluna do Curso de Pós-graduação *Latu Sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde pude melhor entender do ponto de vista teórico e pedagógico, as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Com estes estudos, procurei dar retorno na minha prática pedagógica e busquei no meu trabalho de pesquisa trazer elementos que viessem a contribuir numa avaliação deste programa, sob o olhar dos professores e dos alunos desta primeira turma do PROEJA, no IFPB Campus João Pessoa.

Vivenciando a prática docente no PROEJA, compreendi as especificidades da EJA com maior aproximação e assumi de forma mais permanente o desafio de contribuir para um melhor caminhar escolar destes educandos no IFPB Campus João Pessoa. Após concluir a Pós-graduação *Latu Sensu*, e como o desejo de dar prosseguimento aos estudos sobre o PROEJA, ingressei no mestrado em Educação, pela UFPB, onde no trabalho de dissertação investiguei sobre os fatores de permanência do alunado do PROEJA, no IFPB Campus João Pessoa. Os resultados desta pesquisa apontaram que diversos fatores somam-se e contribuem para o alunado permanecer na escola e dentre eles o acolhimento.

Ressalto que apesar de ter experiência em sala de aula há mais de 25 anos, num primeiro momento na rede privada de ensino e a partir do ano 1987 no IFPB (na época Escola Técnica) desenvolvo a prática pedagógica, com uma expressiva maioria, de jovens adolescentes do ensino médio, com faixa etária de 15 a 17 anos, considerada regular. Desse modo, ao assumir a Coordenação do PROEJA em 2009, cargo até então inexistente, a aproximação com os alunos deu-se de forma mais constante, agora não mais só com aqueles para os quais ministrava aula, mas com o conjunto de alunos. E os relatos sobre suas dificuldades foram se tornando mais frequentes. Assim, mesmo com as dificuldades existentes, pude observar a persistência e a força de vontade dos alunos no prosseguimento

dos seus estudos. E como surtia efeito uma conversa, um estímulo, uma atenção, interesse em saber sobre o seu cotidiano, contribuindo muitas vezes para reverter a decisão do aluno em querer desistir do curso, em abandonar os estudos. Infelizmente alguns ficaram no meio do caminho.

Com estas reflexões, a partir de minha vivência no PROEJA, bem como dos estudos realizados na pós-graduação e no mestrado apresento este artigo, dando prosseguimento a esta caminhada, refletindo sobre a importância da dimensão afetividade. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas existentes no PROEJA, no sentido de que sejam (re) construídos caminhos de melhor compreensão no processo de ensino aprendizagem e que estes sejam obtidos de forma mais prazerosa, sem perder o horizonte de que não estamos formando só profissionais para atuarem no mercado de trabalho exigido pela sociedade, mas também profissionais que possuam um olhar mais crítico e com capacidade de atuação mais humanística na sua profissão.

2 EJA E PROEJA NO CAMINHO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A permanência, do aluno no PROEJA, é aqui referenciada na ótica do direito à educação, direito este entendido como acesso, permanência e sucesso no percurso educativo. Garantir o acesso e as condições de permanência é antes de tudo, respeitar um direito humano. Direito que satisfaz uma vocação que é ontológica ao ser humano: o de querer ser mais, pois o “[...] acesso e Permanência são, assim, as primeiras considerações a serem feitas em relação à educação como um direito humano”. (SCHILLING, 2008, p.275).

Nesse sentido, Haddad (2003) acrescenta ainda que jovens e adultos analfabetos ao terem este direito violado por não poderem frequentar a escola, perderam uma importante ferramenta: o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade. Essa negação, na verdade, corresponde a uma série de violações que ocorrem na envergadura de um processo educativo que não é somente aquele que diz respeito ao oriundo dos estabelecimentos de ensino. É uma violação que diz respeito inclusive à negação do direito à educação desde o seu nascimento, nas condições de vida familiar, cultural e da sua comunidade, cujo fracasso escolar ou falta de acesso à escola expressa a negação também da cidadania, da igualdade e de vários outros direitos sociais.

A dificuldade de acesso ou permanência na escola é a reafirmação dessas violações:

As violações de direitos sejam eles civis, políticos, econômicos, sociais, culturais ou ambientais, geram a violência. Tão violentos quanto os Estados autoritários, que garantem sua manutenção por meio da força, são as sociedades que produzem e perpetuam desigualdades econômicas e sociais. (HADDAD, 2003, p. 3).

O direito à educação no Brasil, sempre foi marcado por situações de desigualdades sociais. Crianças e jovens trabalhadores foram cada vez mais firmando um contingente de pessoas afastadas da vida escolar em idade própria, fazendo assim com que o Brasil contraísse uma dívida social histórica para com os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos pelo público que a frequenta, reflete na prática a negação do direito universal à educação elementar e constitucional de uma população excluída socioeconomicamente. Portanto a EJA não deve ser encarada como algo que venha a compensar aquilo que foi perdido anteriormente, mas respeitar e atender a um direito negado. Sobre isto, Arroyo (2005, p.28) afirma que “[...] teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à educação de jovens e adultos”.

O autor chama-nos ainda a atenção para o fato de que a presença de milhões de jovens e adultos na busca de uma educação, muitas vezes à custa de sacrificio, pode ser lida como um sinal inequívoco de que se reconhecem sujeitos de direitos exigindo da sociedade e do Estado esse reconhecimento. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de modo gradativo ao longo do século passado, atingindo, na avaliação de Haddad (2007) a sua plenitude na Constituição de 1988,

[...] quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. (HADDAD, 2007, p.8).

A preocupação com a evasão escolar e de forma especial na EJA não é uma novidade. Mesmo com o reconhecimento deste direito, do ponto de vista formal, a realidade ainda nos aponta desafios para a concretização do mesmo, não só no tocante ao acesso à educação, como as condições de permanência do alunado na escola, refletiva em evasão. Desse modo, a necessidade de busca de estratégias para elevar os índices de permanência na escola, desta população, tem se constituído um campo de preocupações e estudos por parte de educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas.

A concepção e o papel da educação, assumidos pela escola para a EJA, precisa também ser repensada para que ações concretas no cotidiano, possam se materializar no sentido de reverter este quadro de evasão. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola, está contida na Constituição Federal de 1988 em seu Art.206, como um dos princípios do direito à educação, porém o que se constata no sistema público de ensino é que quando este garante o acesso, não consegue assegurar condições para a permanência dos jovens e adultos na escola.

Em 2002 o Brasil possuía 23.098.462 jovens com idade entre 18 e 24 anos, segundo dados da PNAD/IBGE. Destes, 23% tinham emprego no mercado de trabalho formal, de acordo com o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE). Em 2003 o nível de escolaridade verificado através de dados da PNAD/IBGE apresentava que 22.932.919 pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio, representando um contingente de apenas 13% do total da população. Outros dados apontavam que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não havia concluído o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA. Havia, portanto, um baixo nível de escolaridade dos brasileiros que enfrentavam o mundo do trabalho.

Foi neste cenário, visando contribuir na superação deste quadro de exclusão, que o Governo Federal criou em 2005, através do Decreto 5.478/2005 (revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840/2006) o PROEJA. Com esta medida, o Governo teve como objetivo não só resgatar e reinserir no sistema educacional brasileiro, jovens e adultos que tiveram seus percursos escolares interrompidos, cerceados do direito de concluir a educação básica, possibilitando-lhes a elevação da escolaridade, como também a profissionalização.

Ressaltamos aqui que as condições legais para a implantação do PROEJA foram criadas também no Governo Lula, a partir da vigência do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que ao revogar o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (Governo FHC), trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Básico e a Educação Profissional. Como parte integrante das reformas educacionais da década de 1990, o Decreto nº 2.208/97 estabelecia que a Educação Profissional teria uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio. A lógica era de que a Educação Profissional teria função exclusiva de desenvolver aptidões para as funções produtivas.³

³ Para um maior aprofundamento com relação ao processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004, sugerimos ver FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N.

No horizonte apresentado pelo Decreto nº 5.154/2004, as expectativas convergem para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, atuando ética, técnica e politicamente, para a superação da dualidade ao romper com uma formação que separa cultura geral e cultura técnica.

Sendo o PROEJA parte integrante da EJA, logo, também está sujeito a problemas de acesso, permanência e evasão. Com a iniciativa de ofertar o PROEJA, o governo assumiu também o desafio de enfrentar as dificuldades inerentes a um contingente de pessoas, com suas características e especificidades, que foram excluídas do processo de escolarização. De pessoas que não tiveram a liberdade de usufruir deste direito, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

No contexto da EJA, na qual o PROEJA está inserido, as dificuldades vivenciadas pelo alunado, originadas por fatores de ordem pessoal, profissional e/ou escolar refletem na evasão escolar. Acreditamos que um meio importante para amenizar o reflexo destas dificuldades no ambiente da sala de aula seja a atenção, a compreensão, o carinho, ou seja, a afetividade que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a auto estima do aluno, para que ele sintasse acolhido e motivado a permanecer na escola. E essa forma de agir, como professora no PROEJA, assumi no meu trabalho em sala de aula.

Considero que seria necessário estar aberta ao diálogo, a escuta, ao “contorno geográfico, social dos educandos”. (FREIRE, 2007, p.137). Ao refletir sobre a frase citada, recordo, dentre outras falas de meus alunos, quando diziam “[...] *professora espero que você continue sendo essa pessoa que passa energia positiva quando estamos tristes*”. Fui então, na prática, compreendendo que não bastaria apenas ministrar uma boa aula, do ponto de vista dos conteúdos técnicos, formais.

3 A DIMENSÃO AFETIVA COMO FATOR DE PERMANÊNCIA

No mundo atual, a objetividade, racionalidade, individualismo e competitividade, fazem com que as pessoas costumem agir com indiferença aos problemas dos outros, demonstrando pouco seus sentimentos, emoções, vivendo como se não fossem capazes de querer bem ao outro.

Trazendo este cenário para o contexto educacional e de forma especial para a Educação de Jovens e Adultos, onde temos um público já marcado por exclusões, a questão

do afeto, da atenção é algo que deve estar presente no ambiente escolar, no sentido de contribuir para a sua permanência, aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, elementos estes constituintes do direito à educação.

Uma pessoa que retorna ao convívio escolar após um tempo afastada da escola, ou mesmo quando inicia esta trajetória na fase adulta traz consigo uma visão de mundo, fruto de suas experiências vividas, com crenças e valores constituídos. Possuem conhecimentos adquiridos ao longo de sua história de vida, através de seu saber sensível e do saber cotidiano.

O saber sensível diz respeito ao saber do corpo, sustentando pelos nossos sentidos, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. É caracterizado pela Filosofia como um saber pré-reflexivo e que nos leva a ideia de que existe um conhecimento essencial, acessível a toda humanidade.

Os alunos jovens e adultos, pela sua experiência de vida, são plenos deste *saber sensível*. A grande maioria deles é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos, com os saberes novos e com as vivências proporcionadas pela escola. Essa atitude de maravilhamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo(a) professor(a) porque representa a porta de entrada para exercitar o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim construir um outro tipo de saber: o conhecimento científico (BRASIL, 2006, p.8).

O saber cotidiano, este possui uma concretude, originando-se da produção de soluções pelo homem, para os inúmeros desafios que enfrentam na vida, caracterizando-se com um saber aprendido e consolidado em diversos modos de pensar originados do dia-a-dia. Afinal, adequada compreensão da sociedade exige a investigação da maneira pela qual esta realidade é construída. Dai a importância dos significados subjetivos expressos pelas atividades dos alunos, da maneira como a realidade é constituída por eles, pois

[...] este saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno. (BRASIL, 2006, p.7)

Estariam os professores da EJA *sensíveis* a estes tipos de saberes? Certamente que o caminho para a construção de outros saberes, não seja algo tão imediato, tão tranquilo⁴, mas a

⁴ A falta de conhecimento básico por parte dos alunos do PROEJA/IFPB-JP foi a segunda dificuldade mais destacada pelos professores em dados coletados durante os meses de abril e maio/2008 para trabalho de pesquisa intitulado “O PROEJA no CEFET-PB: um processo em construção” realizado pela autora, quando aluna de especialização PROEJA.

busca por estratégias pedagógicas que levem a isto é algo que precisa ser assumida pela escola e de forma especial pelos professores que estão no contato direto com o aluno.

O reconhecimento e valorização dos saberes trazidos pelos alunos da EJA é um elemento importante no processo de aprendizagem e esta só se torna significativa para o aluno, se fizer uso e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos que façam sentido na vida fora da escola. E isto poderá ser um caminho que contribua para a motivação e permanência do aluno na escola.

O aluno adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo apresenta-se temeroso. Sente-se ameaçado, precisa ser estimado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe trás tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes vergonha de falar de si mesmo, de sua moradia, de sua experiência frustrada, principalmente em sua relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado.” (GADOTTI. 1993, p. 11)

Os jovens e adultos, que retornam à escola, muitas vezes vêm imbuídos de insegurança e temor. Insegurança por terem um histórico de repetências, de desencantos com a escola regular, pela descontinuidade e rupturas na vida escolar. Temor, por terem a consciência de que enfrentará dificuldades, embora sem terem a devida consciência de sua dimensão.

Apesar dos problemas enfrentados, a escola é almejada por todos, a criança fora da escola é discriminada, o jovem ou o adulto sem estudo não consegue colocação satisfatória no mercado de trabalho. A escola ainda apresenta-se como possibilidade de promoção social. (BRUNEL, 2004, p.33).

No processo de seleção para ingresso de alunos no PROEJA do IFPB Campus João Pessoa, os candidatos são submetidos a uma entrevista, onde os mesmos, dentre outras questões, expressam suas expectativas em retornarem a escola. Um aluno exclama: *para mim? Um sonho! Porque muitos não acreditam na minha capacidade. Mas eu acredito primeiramente em Deus que permitiu que eu chegasse até aqui e segundo em mim. Eu acredito em mim!* ^(Aluno 01). O sonho se encontra associado ao desejo de ampliar as possibilidades de qualificação como exemplifica a fala que segue: [...] *um sonho a mais que tenho vontade de realizar. Estudando aqui, sem dúvida, irei me qualificar para ter mais chances para obter mais conhecimentos e conseguir um emprego melhor. Sei que esta oportunidade é única e se for possível e depender de mim, me esforçarei para obter meus objetivos.* ^(Aluno 10). *Afinal, Para ser alguém na vida, poder arrumar um emprego e assinar minha carteira de trabalho.*(Aluno 14).

A partir das falas, trazemos aqui exemplos de candidatos que foram selecionados nos anos 2010 e 2011⁵, para ilustrar alguns significados deste movimento de retorno à escola. Estar no PROEJA significa [...] *uma oportunidade única, pois o IFPB é bem conceituada, é uma instituição reconhecida, na qual vai me possibilitar uma grande chance para o mercado de trabalho e a grande oportunidade de concluir o ensino médio de boa qualidade.* (Aluno 17). De um modo geral a expectativa de voltar aos estudos, é um sonho de ser alguém na vida, de ter um futuro melhor, de conseguir emprego ou um emprego melhor, que lhe garanta viver bem. Para os alunos o sonho se consolida no *o futuro de ser alguém na vida está neste lugar* (Aluno18).

Assim, os alunos trazem também consigo a esperança de desenvolverem o seu potencial, obterem uma qualificação profissional, resgatando, desta forma, sua autoestima e sua cidadania. Esta esperança tem de ser, por um lado, cultivada, valorizada e, por outro, correspondida com ações concretas que de fato contribuam para a elevação de sua escolaridade e a aquisição de conhecimentos que lhes oportunizem condições de lutarem por uma melhoria de sua qualidade de vida.

A existência deste novo público leva-se a refletir sobre a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino. De novas práticas pedagógicas, fundamentadas em princípios éticos, do pensar um currículo que leve em consideração as experiências de vida e cultura destes adultos e jovens trabalhadores. O aluno que se sentir motivado, que veja sentido naquilo que esteja estudando, que se sinta **acolhido** na escola, certamente terá mais razões para superar os desafios que a própria vida lhe impõe na retomada do caminho escolar.

No nosso entendimento não podemos esquecer que o aluno da EJA tem sentimentos e capacidade de aprender como qualquer outro aluno. Isto pode ser percebível numa simples conversa que envolve assuntos do seu dia-a-dia, uma vez que, quando estão a vontade, eles soltam as ideias, falam sem medo, se alegram, se emocionam. Lembramos que de acordo com Prestes (2009, p.101) a motivação “[...] é a mola real que faz as pessoas movimentarem-se com gosto e desempenharem seus papéis da melhor maneira possível”. Desta forma, no convívio em sala de aula, é importante que o professor não se comporte perante a turma de forma arrogante, fazendo imposições, repreendendo o aluno que fala errado ou que não esteja conseguindo acompanhar os conteúdos abordados, rotulando-o como aquele que não sabe das

⁵ Estas falas, emergem de um público de 51 alunos, considerados no trabalho de pesquisa, aqui já mencionado, sobre os fatores de permanência do alunado do PROEJA no IFPB Campus João Pessoa.

coisas, pois desta forma o aluno certamente irá se sentir inferiorizado. Recordo de um aluno que tinha vergonha de fazer pergunta ao professor em sala de aula, expressando alguma dúvida que tivesse durante a aula, pelo fato de ser gago. Com isto ele foi apresentando algumas dificuldades na compreensão dos conteúdos e certo dia procurei-nos na Coordenação do PROEJA apresentando esta questão. De imediato mantive contato com os professores, que por sua vez tiveram uma maior atenção com este aluno, contribuindo para que esta limitação, sentida pelo aluno, não fosse razão para dificultar seus estudos.

Se o professor busca incentivar o aluno a estudar e a não desistir do curso, a tê-lo não como um número, mas como um ser humano, respeitando suas limitações, dificuldades, certamente poderá contribuir para a sua permanência na escola.

Fazemos aqui referência ao caso do PROEJA no IFPB Campus João Pessoa, onde, através de estudo sobre os fatores de permanência (ARRUDA, 2012), dados oriundos da voz do alunado, revelam que os professores tem dado uma importante contribuição não só no seu processo de aprendizagem, como também incentivado a estudar e a não desistir do curso. Neste estudo, os alunos apontam ainda que apesar das dificuldades sentidas em algumas matérias, os professores conseguem fazer com que eles aprendam. Ou seja, existe uma relação que vai além da simples transmissão de conhecimentos.

Se o aluno consegue superar ou pelo menos minimizar suas dificuldades no processo de aprendizagem, se ele percebe o espaço da sala de aula como um ambiente de crescimento, de satisfação para suas necessidades, certamente se sentirá motivado a permanecer na escola. O professor tem como desafio, como afirma Prestes (2009),

saber trabalhar com a diversidade de educandos, cada qual com o seu nível de desenvolvimento, com seus conhecimentos prévios específicos, com uma relação diferente com o saber, com interesses diferentes, com recursos diferentes, e com maneiras de aprender diferentes. (PRESTES, 2009, p.108).

É importante que o professor compreenda que não basta apenas inserir uma diversidade de recursos pedagógicos, no seu trabalho em sala de aula. Para Freire (2007) o desenvolvimento afetivo é básico no processo ensino-aprendizagem e está claramente evidenciado que afetividade na educação é estar aberto para esse sentimento. Ao comentar que ensinar é uma atividade social que exige do professor o gosto pelo fazer e amor aos seus educandos, afirma:

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2007, p.141).

E esta relação de afetividade, expressa pelo professor, que busque olhar o aluno como ser humano, poderá gerar um ambiente que contribua numa relação favorável ao desafio de superar as dificuldades do processo de aprendizagem, que muitas vezes desmotiva o aluno a estudar. A disposição ao querer bem implica o reconhecimento de que na prática pedagógica, pode surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração e repulsão (MARCHAND, 1985),. Segundo Freire (1991, p.29), não existe educação sem amor. “Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais”. Freire (2007, p.141) acrescenta ainda com bastante pertinência que é preciso “descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. O professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem e ter disponibilidade para a alegria, para o afeto, para o amor.

Acrescenta Marchand (Idem) que a qualidade do diálogo estabelecido entre professores e alunos é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separa-los, criando obstáculos intransponíveis. É importante que o professor tenha a habilidade de buscar esta aproximação, de diminuir a distância entre o seu mundo e o mundo do aluno adulto, pois este certamente necessita de um tratamento acolhedor e humanizado. Além disto, é importante ressaltar que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente o envolvimento desses alunos, a aprendizagem e a superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a retornar a escola todos os dias. Para ilustrar o significado esta reflexão, durante minhas aulas em informática básica, com os alunos do PROEJA, no IFPB Campus João Pessoa, no componente curricular informática básica, sempre busquei valorizar aquilo que os alunos conseguiam realizar de suas atividades, dentro de seu tempo de aprendizagem. Por exemplo, se um texto era colocado para que os alunos digitassem, para mim mais importante do que a feitura completa do trabalho, era o resultado expresso naquilo que cada um conseguia realizar. E isto contribuía para que os alunos se sentissem valorizados no que estava fazendo e motivados a melhorarem o seu desempenho, em cada atividade das aulas seguintes.

É preciso reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, sem jamais vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheio. A busca pelo retorno ao convívio escolar para um público em sua maioria de jovens e adultos trabalhadores não é algo fácil. É um processo de idas e vindas, de ingressos e desistências. É antes de tudo um desafio e para muitos um projeto de vida.

O retorno à escola na condição de estudantes trabalhadores, para conquistar o seu direito à educação, negado pelo sistema escolar e pela conjuntura socioeconômica, não garante a permanência e a conclusão das etapas formais da educação. É necessário desvelar essa realidade e refletir sobre as maneiras de sua superação (RUMMERT 2007). Neste sentido, para que este direito seja garantido, é importante considerar a condição de trabalhador deste aluno e promover uma educação que não se restrinja a uma mera compensação do tempo perdido ou à simples certificação ainda não obtida. É preciso garantir que esses jovens e adultos trabalhadores estejam inseridos e permaneçam na escola, não apenas para se escolarizarem, mas para usufruir e compartilhar dos conhecimentos e bens culturais produzidos socialmente. Nesse contexto, a escola precisa estar preparada ou se dispor a isto, para acolher este público. De oferecer condições materiais, humanas e afetivas para ser copartícipe no enfrentamento de tantos desafios e situações concretas vivenciadas pelos alunos que se apresentam como obstáculos para a sua permanência na escola.

Ressaltamos aqui outro dado importante, em estudo realizado no PROEJA do IFPB Campus João Pessoa, sobre os fatores de permanência do alunado, quando os mesmos foram indagados sobre o principal fator que favorece a sua permanência na escola. Alguns fatores foram apresentados previamente⁶, onde o entrevistado poderia assinalar mais de um item e houve predominância no fator **acolhimento**, ou seja, o aluno sente-se acolhido no IFPB.

O estabelecimento de vínculos afetivos de atenção, de motivação e de escuta, certamente tende a contribuir com um ambiente de acolhimento, onde o aluno do PROEJA se sinta bem, encontrando forças necessárias para superar suas dificuldades.

A dimensão da afetividade no processo educacional vem tomando presença e importância, materializada, por exemplo, entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto, grupo de pesquisa da faculdade de Educação da UNICAMP. Autores deste

⁶ As alternativas apresentadas no questionário aplicado, onde o aluno poderia assinalar mais de um item foram: 1) Sinto-me bem acolhido. 2) O apoio pedagógico (Coordenação do Curso, CAEST, COPED). 3) O benefício de R\$ 100,00 (Assistência ao Estudante). Obs: CAEST – Coordenação de Apoio ao Estudante. COPED – Coordenação Pedagógica.

grupo estudaram o possível papel da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento, centrando a atenção na mediação pedagógica, na relação professo-aluno. De acordo com Leite (2006, p.31), membro deste grupo, [...] “as decisões sobre as condições de ensino, assumidas pelo professor, apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno”.

Codo e Gazzorri (2002) ainda nos dizem que o ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno, caso contrário, a aprendizagem não será significativa e não preparará o indivíduo para uma vida futura, deixando lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Precisamos, então, romper com a visão dualista de homem que separa razão e emoção, impedindo uma compreensão do ser humano em sua totalidade e complexidade, em favor de uma concepção monista. Ou seja, devemos assumir que as dimensões afetivas e cognitiva são indissociáveis no processo de desenvolvimento humano.

De acordo com Bittar (2008, p.57), [...] “a ideia de razão que emerge da modernidade forma uma relação de exclusão com a ideia de emoção”. Este autor ressalta que esta razão, emergente da modernidade é a razão instrumental, ou seja, uma forma que dilacera a existência humana em sua plenitude, reduzindo-a em um de seus aspectos. Acrescenta ainda que “[...] O império do moderno produz o eu-máquina, aquela que opera, que está se chafurdando na dimensão de uma práxis de fazeres, que distancia o ego da percepção de si e da percepção do outro”. (BITTAR, 2008, p.58).

Esta forma de razão produz assim a instrumentalização da natureza, do outro, dos sentimentos. Ora, mas o homem não é só trabalho e, de tal , constatação, conforme bem destaca Bittar (2008, p.58), devemos desenvolver uma crítica que “[...]recupere o lugar do afeto como categoria epistemicamente valiosa e como categoria socialmente relevante”.

4 CONSIDERAÇÕES (NEM SEMPRE) FINAIS

Ao elaborar este texto, consideramos as dificuldades inerentes ao público da Educação de Jovens e Adultos, originadas por fatores de ordem pessoal, profissional e/ou escolar que muitas vezes leva o aluno a deixar a escola, impedindo-o na prática de usufruir de seu direito à educação. Partimos do pressuposto que um meio importante para amenizar o reflexo destas dificuldades no ambiente escolar seja a atenção, a compreensão, o carinho, ou seja, a afetividade que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para a auto estima do aluno, para que ele sinta-se acolhido e motivado a permanecer na escola.

O percurso metodológico considerou nossa experiência como docente no PROEJA ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa e estudo sobre o acesso e a permanência dos estudantes no PROEJA, a partir de suas vozes.

A escola e os demais espaços educativos da EJA, na qual o PROEJA está inserido, se configuram como oportunidades de construção de relações humanas significativas tanto para os educandos como para os educadores. Significativas no sentido de propiciar um ambiente que contribua para a superação do clima de descrença como também para a reversão da condição da desigualdade social, vivenciada por estudantes pertencentes às camadas populares.

Ressaltamos nossa motivação na produção deste trabalho, buscando sistematizar nossas reflexões acerca da importância da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas do PROEJA, lugar de onde falo e venho atuando, no sentido de darmos nossa contribuição enquanto parte ativa no processo de oferta do PROEJA no IFPB Campus João Pessoa.

Destacamos o papel relevante das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no atendimento deste público de jovens e adultos. Em primeiro lugar estão presentes em quase todos os estados da federação. Em segundo, mas não com menor importância, está a experiência e a qualidade com que reconhecidamente atua no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio.

O PROEJA no IFPB, se por um lado oportuniza a inclusão de jovens e adultos, que por uma razão ou outra tiveram seus percursos escolares interrompidos, paradoxalmente poderá correr o risco de promover a sua exclusão a partir do momento em que as suas necessidades socioeducacionais e suas perspectivas pessoais e profissionais não forem correspondidas. Este é um desafio que está posto para nossa Instituição.

Pelas características do público atendido – jovens e adultos, numa relação direta com o mundo do trabalho - o PROEJA enfrenta o desafio de superar o problema da evasão, buscando garantir as condições de permanência e sucesso do alunado, para que este possa usufruir de um direito que foi negado: o direito à educação. Portanto faz-se necessário que a escola e os sujeitos envolvidos neste processo estejam preparados ou busquem as condições para isto, a começar pelo reconhecimento do público atendido.

Conhecer a realidade dos alunos não é apenas ter conhecimento de suas condições socioeconômicas. É preciso fazer-se estar com eles. É preciso, por exemplo, ter a paciência tão desejada por eles para compreender e saber lidar com aquela “falta de base” tão cobrada

por nós. De entender as dificuldades de um público integrante das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Sem sombra de dúvida, são processos de mudança extremamente lentos e difíceis, porém não impossíveis. Muitas vezes, um processo chega a parecer imperceptível, de tão lento; mas, com um olhar bem atento, revela-se presente, expressando-se de formas diversas. É preciso, no entanto, que haja determinação e vontade política para que essas mudanças ocorram.

E aqui destacamos o pensamento freireano que nos move e nos alimenta de esperança, em nossa prática pedagógica, no cotidiano de nossa vida, ou seja, o de que o nosso papel no mundo não deve ser apenas o de quem constata o que ocorre, mas, também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Sejamos então cada um de nós, educadores, sujeitos de mudanças para a construção de um mundo melhor, a começar pelas nossas práticas pedagógicas

5 REFERENCIAS

ARROYO. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In. SOARES, Leôncio. et. al. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-52.

ARRUDA, Zoraida Almeida de Andrade. **O PROEJA no IFPB Campus João Pessoa**: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado. Dissertação de Mestrado. UFPB. 2012.

BITTAR, Eduardo C. B. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática reflexões Frankfurtianas e a revolução pelo afeto. Eduardo C.B. (Org). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p.57-91).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

CODO, Wanderley (Coordenador) GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: 3ª Edição. Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

_____. **Educação e Mudança**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

GADOTTI, M. **Organização do Trabalho na Escola**: alguns Pressupostos. São Paulo. Ática, 1993.

HADDAD, S. Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos. In: HADDAD, Sérgio (Org.). **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. São Paulo: Global, 2007. p.7-25.

LEITE, S. A. S.(org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Ed. Summus, 1985.

PRESTES, Emília Maria da T.; SOUSA, Alexsandra C.; SANTANA, Kelly I. **A Motivação e Aprendizagem na Educação de Jovens**: uma experiência com o PROJovem. In: Espaço do Currículo, v.3, n.1, p.74-100, mar./set.,2009.

RUMMERT, Sônia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. O novo que reitera antiga destituição de direitos. Revista de Ciências da Educação. N° 2. p.35-50. Jan/abr 2007.

SCHILLING, Flávia. O direito à educação: um longo caminho. In.: BITTAR, Eduardo C.B. (Org). Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p.273-284).

Meio eletrônico

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos a promoção da Cidadania Ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos**. ICAE Report. Internacional Council for Adults Education . ICAE, Montevideo, 2003. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/edulegislativa/educacao-legislativa-1/educacao-para-a-democracia-1/apresentacao/textos-1/Artigo%20Promocao%20Cidadania%20Ativa.pdf>> acesso em: 17 julho 2012.