

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Renusia Rodrigues dos Santos¹

RESUMO – Este texto foi produzido em 2010 para uma publicação, como resultado de um estudo dirigido sobre metodologias e práticas de ensino e aprendizagem, realizado pela professora Marilza Vanessa Rosa Suanno (UEG/UFG) com a equipe da Escola Municipal João Paulo I, em Goiânia – Go. O objetivo é buscar compreender os sujeitos da EAJA (Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos) e suas motivações pela busca de espaços de educação. A ênfase é buscar contribuir para a construção de um processo de aprendizagem humana que tenha como ponto de partida alguns valores, como a cooperação, o acolhimento e o reconhecimento do outro.

*Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha.
(...) No trabalho alternado das imagens e os conceitos,
duas boas consciências,
que seriam a do pleno dia e a que aceita o lado noturno da alma.*
Gaston Bachelard²

Este texto reflete um de meus mais autênticos movimentos pessoal e profissional: a necessidade de questionar, problematizar, provocar e de criar novas possibilidades de fazeres e de existência humana. A experimentação, a reflexão, a problematização e a auto-crítica em relação à minha própria atuação pedagógica, ao longo de meus apenas três anos como educadora de jovens e adultos e como coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental, já há mais de dez anos, são sempre uma constante.

Essas inquietações pautam-se na análise dos resultados de aprendizagem obtidos com crianças, jovens e adultos; na verificação do grau interesse e envolvimento dos educandos em seus próprios processos coletivos, mas também pessoais/ídiossincráticos, de aprendizagem; e na sondagem perceptiva do nível de satisfação dos estudantes quanto aos seus próprios resultados e em relação ao espírito destes durante a estada/a permanência na escola. Enfim, o desejo é de descobrir se os estudantes são felizes na escola, quando são felizes e em que se pauta o estado de alegria, quando ele pode ser verificado.

¹ Renusia Rodrigues é graduada em Pedagogia, pós-graduada em arte-educação por instituições europeias. Atualmente, trabalha como coordenadora pedagógica da escola de educação infantil e ensino fundamental Espaço Criativo e na educação de adolescentes, jovens e adultos – EAJA, na rede municipal de educação em Goiânia/GO

² Gaston

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

E, de modo particular, me impus o desafio de procurar investigar o que estaria por trás de possíveis desinteresses, e conseqüente desistência, em meus estudantes de EAJA. As respostas até então conhecidas - dificuldades de conciliar trabalho, família e escola; cansaço e fadiga devido ao trabalho pesado, que normalmente exercem, aliado ao terceiro turno, que seria o da escola; falta de prática e de exercício intelectual sistemático, gerando insegurança diante dos desafios cognitivos; baixa auto-estima e alto índice de distúrbios emocionais e intelectuais, entre outras - embora bastante consistentes e irrefutáveis, já não me bastavam.

Essas inquietações e desafios são multifacetados, e ainda há muito que se pesquisar sobre o assunto para se chegar a respostas mais precisas e totalmente satisfatórias. O que se pretende é apenas documentar exercícios de reflexões e pesquisas pessoais e singulares, sem nenhuma pretensão de esgotamento do assunto nem de auto-suficiência.

De observações refletidas acerca das aulas, de atividades promovidas com estudantes, dos sinais emitidos pelos educandos de interesse e envolvimento (ou falta deles!) e, sobretudo, tendo uma escuta sensível a respeito do que os educandos aspiram encontrar no espaço de sala de aula, pude perceber quão fundamental é o papel da afetividade na educação de jovens e adultos. Para eles, basta-lhes o espaço da atenção, do respeito, do acolhimento, da alegria, da disposição e da escuta, como se pode perceber em depoimentos dados espontaneamente pelos alunos e registrados aqui: “A gente gosta quando a gente chega e a professora deixa que gente conte um pouco como foi o dia”; “Professor bom é aquele que interessa pela gente, quer saber um pouco da nossa vida, escuta, dá conselhos. A gente vem pra escola até com mais vontade, mesmo cansado a gente vem”; “É bom quando podemos assistir na escola um filme de que ouviu falar que saiu no cinema, a aula fica divertida, menos pesada”; Quando a professora está alegre, com sorriso no rosto a aula passa até mais rápido, quando a gente vê já é hora de ir embora”. E Paulo Freire orienta que o ato de ensinar exige saber escutar:

... quão importante e necessário é saber escutar. Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele mesmo que, em certas condições, precisa de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala com ele. (1997, p. 127-128).

Tais ideias lembram Humberto Maturana³ e o exercício da amorosidade por ele proposto. Exercício da amorosidade como possibilidade do emocionar-se. Pois ao viver em comunidade, estabelecemos espaços de convivência a partir de relações no emocionar-se. É no entrelaçamento decorrente deste vivenciar de relações amorosas que se estabelece o conversar, ou, dizendo melhor, o escutar.

Mas como aliar tudo isso a um fazer pedagógico sério, comprometido com o aprendizado, com a superação, com o melhorar-se?! Atendendo aos anseios “da escuta” dos meus alunos, como não reduzir a sala de aula a um espaço de *laissez-faire*⁴?! Como criar em sala de aula um espaço para a liberdade em aprender em nosso sistema educacional tão “viciado” em modelos rígidos?! Como aguçar a criatividade na solução de problemas, superando concepções ultrapassadas de que a criatividade consistiria no abandono dos padrões acadêmicos e do rigor escolar em benefício de alguma quimérica aventura criativa?! Como elucidar a todos os envolvidos, educadores e educandos, que não há disparidade entre rigor acadêmico e necessidade de criatividade?!

Fui então buscar nos pensamentos e pesquisas de Carl R. Rogers⁵ algumas luzes. E nele elas foram encontradas.

De acordo com Rogers, há duas espécies de aprendizagem gerais dentro da mesma continuidade de significação. No extremo da escala estaria, segundo o pensador, “a espécie de tarefa que os psicólogos imporiam aos seus clientes – a aprendizagem de sílabas sem sentido”. E, conforme Rogers, “guardar na memória certos itens como za, ent, nep, arl, lud e outros de igual teor é difícil. Porque não há significado algum, aí, aprender tais sílabas não é fácil e, como não há significado, se aprendidas logo esquecidas”. E com frequência nos negamos a reconhecer que muito do material apresentado aos estudantes em salas de aula de EAJA tem, para eles, a mesma qualidade desconcertante e destituída de significado que tem, para nós, a lista de sílabas sem sentido. E isto é verdade sobretudo para o aluno jovem ou adulto, pouco privilegiado, a quem a

³ Pensador latino-americano de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina. Doutorou-se em biologia. É professor da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago – Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. Por muitos, é reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a BIOLOGIA DO CONHECIMENTO.

⁴ Expressão em língua francesa que significa literalmente “deixar fazer”, “deixar ir”, “deixar passar”.

⁵ Carl Ranson Rogers (1902 – 1987), psicólogo estadunidense, foi um precursor da psicologia humanista e criador da linha teórica conhecida como Abordagem Centrada na Pessoa.

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

experiência anterior não oferece contexto algum dentro do qual se insira o material com que se defronta. E não raro os estudantes descobrem que extensas porções de seu currículo são, a seu ver, sem o menor significado. Assim, a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significação pessoal.

Uma aprendizagem assim, segundo Rogers, “que lida apenas com o cérebro, que só se coloca ‘do pescoço para cima’, não envolve sentimentos e significados pessoais, não tem a mínima relevância para a pessoa como um todo”.

Em contrapartida, ainda me pautando em Rogers, há algo significativo, pleno de sentido – a aprendizagem experiencial, isto é, significativa. Tem ela a qualidade de envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo. Sob esse aspecto, o estudante é auto-iniciado, ou seja, mesmo quando o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro.

Nessa linha de pensamento ressalta-se mais uma vez Humberto Maturana, que nos desafia a pensar sobre a possibilidade de que todas as nossas ações estão fundamentadas no *emocionar*. Tal postulado é difícil de ser aceito por nós, pois o aceitar seria ir de encontro à premissa do predomínio do racional em nossos processos de viabilização da existência. No processo de ensino e aprendizagem da mesma maneira ocorreria: o emocionar visto como uma limitação do racional. Ao contrário de uma limitação, apoiada em Maturana (1998; 2004), o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana. O racionalismo destituído de emoção com que nos habituamos entender é o que nos leva a não perceber o “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano”.

E, reportando à minha experiência particular, encontrei na prática da auto-avaliação uma boa aliada nesse processo de educação com sentido. Se o estudante é levando a auto-avaliar-se, este sabe se está indo ao encontro das suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem ilumina as áreas sombrias do seu desconhecimento. E isso, por sua vez, paulatinamente, suscita modificação no comportamento, nas atitudes e, talvez, até na personalidade do educando. Nessa perspectiva, a avaliação reside no educando e significar passa ser sua essência.

Nessa linha rogeriana ou significativa do fazer pedagógico, tenho tentado outras ações, tais como usar como textos para trabalho de letramento depoimentos ou comentários feitos pelos alunos acerca do seu dia-a-dia na rua: na igreja, no trabalho ou em família; também são usados para

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

leitura e recitais canções ou poesias de que os educandos gostam, conhecem de cor e/ou por eles são elaboradas em classe; situações do cotidiano dos alunos seja no trabalho, seja em casa são usadas como problemática a serem resolvidas como atividade escolar. Além disso, estímulo a troca de cartas entre eles, a elaboração de material de circulação pública com seus conhecimentos sobre culinária ou medicina popular, o trabalho em equipes, entre outras ações.

Creio eu que todos os educadores desejam facilitar esse tipo de aprendizagem experiencial e dotada de significação, em vez do outro, o de sílabas sem sentido. Entretanto, o que se observa no fazer da maioria dos educadores é uma prática “convencional” que torna improvável a aprendizagem de significação. Quando reunimos em um esquema elementos tais como currículo pré-estabelecido, “deveres” idênticos para todos os educandos, testes padronizados pelos quais são avaliados externamente todos os estudantes, e notas dadas pelo professor, como modo de medir a aprendizagem, então, quase que podemos garantir que a aprendizagem dotada de significação será reduzida a um mínimo.

Seguindo a linha de pensamento rogeriano, um fazer pedagógico com significação requer também um repensar do papel do educador frente aos educandos e um (re)conceber do relacionamento interpessoal na facilitação de aprendizagem...

Quero começar este capítulo com uma afirmação que pode parecer surpreendente e a uns e, talvez, ofensiva a outros. É simplesmente esta: ensinar, a meu ver, é função exageradamente supervalorizada.

Dito isto, corro ao dicionário para ver se realmente tem significado o que afirmei. Ensinar significa “instruir”. Pessoalmente, não estou muito interessado em instruir o outro sobre o que deveria saber ou pensar. “Comunicar conhecimento ou habilidade” – minha reação é: por que não ser mais eficiente, usando um livro ou uma aprendizagem programada? “Fazer saber” – aqui, fico de cabelo arrepiado; não tenho vontade de fazer ninguém saber coisa alguma. “Mostrar, guiar, dirigir” – parece-me que se tem mostrado, guiado e dirigido a gente demais. Assim, chego à conclusão de que tem significado o que eu disse. Ensinar é, a meu ver, atividade sem importância e enormemente supervalorizada.

Mas há mais do que isso, na minha atitude. Reajo negativamente ao ensino. Por quê? Porque, penso eu, ensinar suscita questões todas elas falsas. Assim que focalizamos o ensino surge a questão: ensinar o quê? Que é que, do nosso ponto de vista superior, uma outra pessoa precisa saber? Admiro-me de que, ainda hoje, nos justifiquemos com a presunção de que somos uns sábios, em relação ao futuro, ao passo que os jovens são uns tolos. Estamos realmente seguros a respeito do que eles deveriam saber? Aí, aparece o ridículo problema da extensão: o que é que o curso abrangerá? Essa noção de extensão baseia-se na suposição de

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

que o que é ensinado é aprendido; o que é apresentado é assimilado. Não sei de suposição tão obviamente errada. Para evidenciar sua falsidade, não é preciso pesquisar; basta conversar com uns poucos estudantes (1997, p. 105 - 106).

Para Rogers, ensinar e transmitir conhecimento tem sentido num meio imutável. Mas se há uma verdade a respeito do homem moderno é que ele vive num meio constantemente em mudança:

Uma coisa de que posso ter certeza é que a Física ensinada a um estudante de hoje estará superada dentro de uma década. O ensino de Psicologia estará certamente ultrapassado daqui a 20 anos. Os chamados “Fatos da História” dependem, amplamente, da disposição e da índole atuais da cultura. A Química, a Biologia, a Genética, a Sociologia passam por um fluxo tal que uma sólida afirmação feita hoje estará quase certamente modificada ao tempo em que o estudante atinja o estágio dentro do qual possa usar seu conhecimento. (1997, p. 106).

Em meio a tudo isso, enfrentamos uma situação inteiramente nova em matéria de educação, seu objetivo passa então a ser o de facilitar a mudança e a aprendizagem. De acordo com Rogers, “o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança”.

Diante disso, podemos falar então do processo de ensino como facilitador de aprendizagem, e a isso se soma o exercício de libertação da curiosidade; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação, à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança... Ainda, elucidada Rogers, “a facilitação da aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audio-visuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa ser empregado como recurso importante. A facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o educador e educando”.

Mas quais seriam essas qualidades, essas atitudes que facilitaríamos a aprendizagem?! E como acioná-las em mim e em cada um de nós educadores?!

Talvez a mais básica dessas atitudes essenciais seja a condição de autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal

IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011

como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direito com o aprendiz, sendo ele próprio, que não se está negando.

Considerado desse ponto de vista, sugere-se que o professor pode ser uma pessoa real nos contatos com seus alunos. Será entusiasta ou entediado, interessado nos alunos ou irritado, será receptivo e simpático. Se aceita tais sentimentos como seus não precisa impô-los aos alunos. Pode gostar ou não do trabalho do estudante, sem que isso implique ser, objetivamente, bom ou mau professor, ou que o estudante seja bom ou mau. Simplesmente diz o que pensa do trabalho, sentimento que existe no seu interior. É assim, para seus alunos, uma pessoa, não a corporificação, sem feições reconhecíveis, de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra (1997, p. 108).

Carl Rogers nos aponta várias alternativas, desde a autenticidade do facilitador de aprendizagem (registrada nas palavras do autor acima), passando pelo apreço, a aceitação, a confiança e pela compreensão empática. Todas dizem respeito ao eu, às possibilidades pessoais, em empenho, ao comprometimento, às idiosincrasias humanas; todas passam por aquilo que a condição humana possibilita ver, reconhecer e solidarizar no outro e com o outro: o sentimento.

Há, portanto, alternativas, objetivos, valores e métodos orientados num fazer pedagógico com sentido, pelos quais educadores e estudantes podem desejar e lutar pela sua construção.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. *O método 5 – a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975

SEVERINO, Antonio. *Uma escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.