



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Faculdade de Educação - FACED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GLAURIA JANAINA DOS SANTOS**

# *Pedagogia das Emoções:*

*Uma compreensão da dimensão emocional  
na Educação Profissional de Jovens e Adultos.*

Salvador

2008

GLAURIA JANAINA DOS SANTOS

# *Pedagogia das Emoções:*

*Uma compreensão da dimensão emocional  
na Educação Profissional de Jovens e Adultos.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador

2008

Biblioteca Raul Seixas – Instituto Federal da Bahia/ IFBA – Salvador.  
Responsável pela catalogação na fonte: Samuel dos Santos Araújo – CRB 5/1426.

S2373 Santos, Glauria Janaina dos  
Pedagogia das emoções: uma compreensão da dimensão emocional na educação profissional de jovens e adultos/ Glauria Janaina dos Santos. Salvador, 2008.  
159 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal da Bahia.

Inclui anexos.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Bueno Fartes.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação profissional. 3. Dimensão emocional. 4. Emoções. I. Universidade Federal da Bahia – UFBA. II. Faculdade de Educação - FACED. III. Título.

CDU 2 ed. 374.7

## TERMO DE APROVAÇÃO

GLAURIA JANAINA DOS SANTOS

### *Pedagogia das Emoções:*

*Uma compreensão da dimensão emocional  
na Educação Profissional de Jovens e Adultos.*

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Carlos Geraldo D'Andrea Espinheira \_\_\_\_\_

Doutor em Ciências Sociais, USP – Universidade de São Paulo

Universidade Federal da Bahia

Noemi Salgado Soares \_\_\_\_\_

Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia

Fundação Visconde de Cairu

Roseli Gomes de Sá \_\_\_\_\_

Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Salvador, 18 de dezembro de 2008.

A

Júlia por ter me ensinado sobre o viver e a necessidade de equilíbrio das emoções.

## MINHA GRATIDÃO

A Deus, por ter dado sentido a minha existência.

A Júlia por suportar a ausência mesmo na presença.

Aos meus amigos, instrumentos do Pai, que durante essa jornada em especial puderam estar comigo e por todas as experiências compartilhadas: de felicidade, de atenção, de amizade, de consolo, de partilha, de sustentação, de respeito, de fidelidade, de espera, de entrega, de inquietações, de vontade, de sonho, de alegria, de tristezas, de “ajudas” (foram muitas), mas, sobretudo de AMOR.

Ana “meneguti”, Karla “Kaka”, Marlene, Iraíde “Iraí”, Biagio, Hilária, Vânia “vaninha”, Gláucia, Regina Lovatti, Malu, Nilton Vasconcellos, Célio, Mauro, Virgílio, Paula, Iara, Inês, Regina Quirino.

Aos amigos que encontrei na FACED, Nádia, Celeste, Ana Rita, Idalina, pela partilha e ajuda nos momentos difíceis.

Aos meus pais Erasmino e Zeolita, pelo início do aprendizado das emoções, ponto de partida dessa jornada.

As minhas irmãs e os meus irmãos pela continuidade no universo das intensas emoções.

Aos meus sobrinhos, Luciana, João, Renata, pela torcida especial e intensa.

A Sílzen Furtado, pela direção segura nos momentos de tempestade, pela presença constante, pela ajuda no despertar das minhas emoções e pela confiança.

A Josie Falcão, pelo cuidado, atenção e carinho sempre disponíveis.

A Prof.<sup>a</sup> Suzana Moura, pelo exemplo de vida e de atitude diante do exercício da docência.

A Renato Saudino, pela iniciação à *autopoieses*.

Ao Prof. Dante Galeffi, condutor atento e guia seguro nas veredas mais intensas, por sua presença firme, segura e, sobretudo amorosa diante das pessoas, pelo exemplo de conduta fiel

a uma atitude de ser-sendo no mundo das relações, pelo porto seguro nas horas de vendaval provocadas pelo medo e angústia.

Ao Prof. Gey, mestre querido, sábio guia, presença amorosa, orientador seguro no caminho das emoções, exemplo de vida.

À Prof.<sup>a</sup> Vera Fartes, pelo intenso aprendizado e liberdade nessa jornada.

Aos membros da Banca Examinadora, pela leitura acurada do texto e pelas suas contribuições.

Ao CEFET-BA pela liberação e apoio nas atividades.

Ao Programa de Pós Graduação, em especial à Gal pela ajuda e pelas horas de alegria e “histórias” que fizeram essa jornada mais leve.

Aos queridos estudantes, pelo carinho, partilha, confiança e existência que possibilitaram a realização desse estudo.

*A educação não consiste apenas em aprender o que está nos livros, em memorizar fatos, mas significa também aprender a olhar, a compreender o que os livros ensinam, a perceber se o que dizem é falso ou verdadeiro. Tudo isto faz parte da educação. Educação não é apenas preparar-nos para passar em exames, obter diploma e emprego, casar-nos e estabilizar-nos; é igualmente saber escutar as aves, olhar o céu, ver a extraordinária beleza de uma árvore, a forma dos montes, o sentir com eles, estar em direto contato com todas estas coisas.*

Krishnamurti.

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe em sua natureza polilógica, suscitar à consciência coletiva acadêmica a dimensão emocional como categoria fundante do processo educativo. É passo leve sem grandes pretensões, pois o tema já está sendo discutido nos últimos anos. A proposta que se apresenta de forma mais contundente, é a possibilidade de se pensar a emoção sob um viés que vai além das vias de percepção da emoção como uma categoria que gera o fracasso escolar. Esta perspectiva visa instituir um olhar para a emoção, ou as emoções, fundamentadas no espaço social, que podem ser vistas, criadas e ressignificadas e, sobretudo, se bem desenvolvidas podem criar nos indivíduos um sentimento de pertença e adequação, fundamentais para a sua constituição como partícipe em uma comunidade. A análise da dimensão emocional está fundamentada em um eixo denominado EU-OUTRO-NÓS. Este eixo está embasado pelos estudos de Jiddu Krishnamurti, Humberto Maturana, Edgar Morin e Norbert Elias, que em uma dinâmica dialógica nos orientam à compreensão do mesmo a partir das respectivas categorias - autoconhecimento, aceitação, conexão, distanciamento - dando origem a uma categoria de análise que foi denominada de autoconhecer-aceitar-conectar-distanciar. A pesquisa tem cunho qualitativo e está dividida em duas etapas, sendo a primeira de base bibliográfica e a segunda de compreensão em campo com os indivíduos escolhidos para a análise. Foram utilizados como instrumentos da coleta de dados a entrevista semi-estruturada e as histórias de vida. A análise tomou como suporte metodológico as concepções da multirreferencialidade e da epistemologia da complexidade e analisou, sob essa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos, considerando ser esse um grupo ainda pouco valorizado e, constantemente, alijado do processo de construção do conhecimento fundamentado em teorias que valorizem o modo peculiar de serem educados, tendo em vista que são indivíduos que trazem consigo, para dentro do ambiente escolar, uma bagagem de experiências e vivências tanto pessoais quanto profissionais.

Palavras-chave: Emoções, dimensão emocional, educação de jovens e adultos, educação profissional.

## RÉSUMÉ

Cette recherche se propose, par sa nature polilogique, de susciter à la conscience collective académique la dimension émotionnelle comme une catégorie fondatrice des procédés éducatifs. C'est un pas léger sans des grandes prétentions puisque ce thème est discuté au long des dernières années. La proposition qui se présente de façon plus frappante est la possibilité de penser l'émotion sur un biais qui va au-delà des voies de la perception de l'émotion comme une catégorie qui engendre à l'échec scolaire. Cette perspective vise instituer un regard sur l'émotion, ou les émotions, basé sur l'espace social, qui puissent être vues, créées et résignées et qui, surtout, si bien développées puissent créer chez les individus un sentiment d'appartenance et d'adéquation, fondamentaux à leur constitution en tant que participant d'une communauté. L'analyse de la dimension émotionnelle est fondée sur un axe nommé MOI-AUTRE-NOUS. Cet axe est basé sur les études de Jiuddu Krishnamurti, Humberto Maturana, Edgar Morin et Norbert Elias, qui dans une dynamique dialogique nous orientent à la compréhension de l'axe proposé à partir de leurs respectives catégories : connaissance de soi, acceptation, connexion, recul, qui ont donné origine à une catégorie d'analyse qui a été nommé autoconnaître-accepter-connecter-reculer. La recherche a une approche qualitative et elle est partagée en deux étapes : la première de base bibliographique ; et la deuxième de compréhension sur le terrain avec les individus choisis pour l'analyse. L'interview demi-structurée et les histoires de vie ont été les instruments utilisés pour la récolte de données. L'analyse a pris comme support méthodologique les conceptions de la multirréférentialité et de l'épistémologie de la complexité et a analysé, dans cette perspective, l'Éducation de Jeunes et d'Adultes, en considérant que ce groupe est encore peu valorisé et constamment écarté des procédés de construction des connaissances fondés sur des théories qui valorisent la façon particulière d'être éduqués, considérant qu'ils sont des individus qui amènent avec eux dans l'espace scolaire, un bagage d'expériences et des vécus aussi bien personnels que professionnels.

**Mots-clé :** Émotions, dimension émotionnelle, éducation de jeunes et d'adultes, éducation professionnelle.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b>	12
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	12
<b>PRÓLOGO</b>	13
Da Charneira	18
<b>DIÁLOGO I - Do Educar em Tempos Líquidos</b>	30
<b>DIÁLOGO II - Da Educação de Jovens e Adultos</b>	41
Das ações educativas: O PROEJA como uma nova trajetória profissional	47
<b>DIÁLOGO III - Da Pedagogia das Emoções: caminhos polilógicos percorridos.</b>	54
Da Emoção	62
Caminho 1- Por entre o si mesmo: o autoconhecimento	67
Caminho 2- Por entre os pares: a aceitação	75
Caminho 3- Por entre as partes: a conexão	85
Caminho 4- Por entre um olhar e outro olhar: o distanciamento	91
<b>DIÁLOGO IV - Do Percurso Metodológico</b>	99
Sob a batuta da multirreferencialidade e da complexidade	100
Descrevendo o <i>locus</i>	105
O <i>Modus operandis</i>	107
<b>EPÍLOGO</b>	112
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	126
<b>ANEXOS</b>	137
1 As Histórias de Vida dos Estudantes	138
2 Decreto 5840/2006 - PROEJA	152
<b>APÊNDICE</b>	156
1- Modelo de Entrevista	157

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro nº 1 – Caracterização da Amostra

109

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEFET-BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação  
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

## *PRÓLOGO*

[...] “fazer da escola não apenas o lugar da qualificação, do treinamento, mas o lugar da formação. E restaurar em sua ação cotidiana a articulação entre a alegria dionisíaca e a sisudez do espírito apolíneo. Creio que isto significa fazer a escola retornar ao seu futuro”.

RODRIGUES, 1987

S

nício esta escrita, pedindo licença para fazer uma breve digressão sobre meu percurso, pois percebo que a história pessoal ajuda sobremaneira na compreensão das escolhas que fazemos.

*“Adentrei, no ano de 1976, o universo que me levaria a minha primeira viagem, que agora, em 2008, na construção dessa pesquisa, chamo de iniciática, pois foi a primeira experiência forte e significativa que iria mudar radicalmente a minha vida - uma sala de aula.*

*Com quatro anos ainda incompletos, aos prantos, cheguei à classe do pré-primário, sem saber o que era aquilo. O pranto foi pela informação seca e dura que ali minha mãe me deixaria. Aquela imagem está gravada: uma sala enorme, sem colorido algum (as paredes pintadas de bege), com um armário ao fundo, duas mesas tipo de cozinha, com bancos enormes, forradas por um plástico grosso de flores, um quadro verde imenso com letras do alfabeto penduradas acima dele e um coelhinho branco de plástico com orelhas peludas no chão ao lado da porta na qual rigidamente empaquei para não entrar, sempre aos prantos.*

*Essa era a sala do “pré”. Essa era a escola na qual, sofredamente, fui iniciada ao som das muitas falas:*

*- Deixa de bobagem, aqui é bom, entra.*

*- Deixa de choro, só criança boba que chora.*

*- Entra, vai, olha os coleguinhas, estão te olhando. Ninguém está chorando, só você.*

*Essa era a escola que, de agora em diante, teria que freqüentar. Durante os meses que se seguiram, o mesmo pranto, a mesma cena, o mesmo coelho, as mesmas falas, os mesmos sentimentos e variadas emoções. Emoções de abandono, vergonha, estranhamento, indiferença, incompreensão e de falta de acolhimento, porque eu chorava e o choro incomodava as pessoas e causava também desconforto no adulto que me levava à escola, ora minha mãe, ora minha irmã (que “pedia a morte” ao me levar à escola).*

*Foi um ano de intenso contato com emoções e sentimentos negativos, somente ressignificado no ano seguinte com o ingresso na 1ª série. Essa série pode ser entendida*

*como a entrada no paraíso, onde encontrei amparo para os meus medos e os enfrentei, achei-me competente e querida. Como as emoções foram agradáveis nessa série, tudo me encantava, principalmente a minha cartilha “Caminho Suave” e a alegria que ela me proporcionava. Foi muito bom.*

*Mas o pesadelo estava por começar mais tarde, quando fui para a 2ª série. As emoções de conforto e acolhida deram lugar novamente àquelas terríveis impressões do meu início. Fui jogada aos leões. Agora que “já era grandinha”, não podia chorar. Bem que tentei, mas fui barrada por uma docente que gritava que ali não era lugar de “bebês chorões”.*

*Eu só tinha sete anos. Ali conheci o que era injustiça (para alguns notas boas, por serem bonitinhos, a outros o desdém), retaliações (aos pobres e feios que eram taxados de burros), privilégios para alguns (os bonitos e inteligentes) e exclusão. Não havia possibilidade para expressar minha emoção, seja ela qual fosse. Apenas deveríamos nos proteger com escudos grandes e, de preferência, um elmo e uma lança.*

*Foi um terror o que saía de mim, não em forma de lágrimas, mas de sintomas. Adoeci. Vieram então as recorrentes idas e vindas ao médico, o emagrecimento e o contato com a mais famigerada das emoções, a vergonha. Ela mesma que escondia em si o medo. Tinha vergonha de mim e medo de tudo, principalmente da escola, essa arena onde para sobreviver deveria matar leões; logo eu, franzina e chorona!*

*Os anos que se seguiram, nas séries seguintes, foram sem choro e sem sintomas de doenças, porém cheios de uma ausência. Não me lembro de nada mais. Só consigo me lembrar do último mês na 4ª série, quando constatei que a professora ao me elogiar em frente à turma sobre a minha qualidade, a sensibilidade, disse que essa qualidade me levaria longe.*

*Nesses anos seguintes, a mudança de cidade, de amigos, de escola, mudou muito essa qualidade e acho que me tornei insensível, ou ao menos consegui sufocar e parecer ser. Sofri muito porque descobri que a escola estava interessada somente em números e no meu desenvolvimento cognitivo e isso eu soube oferecer a ela.*

*Decidi que jamais seria professora e enveredei por outros caminhos. Busquei a razão (sem saber que ela era impulsionada pela minha emoção), chorei muito ainda, mas*

*com raiva da incompreensão desses tolos professores. Mas ao logo do percurso me espelhei em alguns, voltei a sonhar com outros e me entristeci com tantos.*

*Trilhei caminhos fora do contexto profissional em busca de mim mesma, como forma de tentar equilibrar tantas emoções e sentimentos guardados.*

*Somente mais tarde cheguei à docência, onde rompi as regras e fiz da minha sala de aula um palco de emoções. Assustei a todos, inclusive a mim mesma. Recebi críticas dos colegas. Afinal, para o exercício da docência, fui desempenhá-la em uma instituição técnica profissionalizante, quase centenária, com princípios do saber fazer extremamente impregnados em suas paredes. Rompi padrões e ali me descobri fazendo algo no qual sempre acreditei, mas que durante toda a minha itinerância educativa sufocaram relegando-a a uma falácia e retirando da vivência escolar a oportunidade do auto conhecer-se, que é a emoção.*

*Mas ali, eu e a turma, com todo o conhecimento adquirido fora das escolas formais, ousei. Imprimi na educação profissional de jovens e adultos uma abertura do indivíduo consigo mesmo sem perder de vista a sua formação profissional, que a meu ver, está indissociada da sua formação de vida.*

*Mas jamais achei que poderia oficialmente falar sobre a emoção e trazê-la para a tão sólida, porque não dizer rígida, academia de ensino superior em um curso de pós-graduação.*

*Tentei inúmeras vezes adentrar esse espaço, mas todos os caminhos eram pautados em conhecimentos estritamente teóricos e quantificáveis. As minhas propostas não foram aceitas. Graças a Deus! Pois não teria sido feliz. Só conseguindo aprovação anos depois, agora em uma perspectiva mais subjetiva, mas mesmo assim com muitas reservas.*

*Somente consegui fincar os pés no chão da credibilidade, quando cursei duas disciplinas em áreas diferentes que interagem sem saber que faziam isso. Foram as disciplinas chamadas “Epistemologia do Educar” e “Sociologia das Emoções”, ambas regidas por docentes altamente comprometidos com a educação para a vida e, nesse compromisso, a emoção tinha lugar certo. As “portas do céu” se abriram nesses espaços polifônicos. Conheci, no convívio com esses docentes, o que é respeito, alteridade, inclusão (diferença que faz crescer), companheirismo e possibilidades. Fui apresentada a diferentes autores que se tornaram guias confiáveis na minha investigação e em sua pertinência.*

*Continuei a ter que “matar leões”, ou melhor, desviar-me deles, atitude mais sábia diante da constatação que leões são seres que merecem viver, mas agora tinha a confiança de que não estava sozinha. E assim, a emoção e os sentimentos oriundos da confiança me fortaleceram.*

*Conheci esses dois indivíduos, que escolheram a docência para as suas vidas, e aprendi que a escola pode, sim, ser um lugar de desenvolvimento da dimensão emocional. Ela é importante para a manutenção da vida sustentável, sem, contudo, descartar as formas já utilizadas pela educação. Aprendi, ainda, a acreditar na potência da vida e no valor que cada um tem, independentemente do conhecimento e dos títulos que possui.*

*A esses mestres da minha segunda viagem iniciática, agora com lágrimas de felicidade e de reconhecimento, minha gratidão. E aos mestres da primeira, não os condeno, eles só sabiam fazer assim. Todo o processo educativo produziu neles esse negligenciamento. Faltou a eles, também, a oportunidade do autoconhecimento.*

*Assim sendo, este trabalho, mais do que um relato de pesquisa, é o resultado de uma itinerância prática e pessoal, desenvolvida ao longo da minha vida, respaldados, agora, no momento pós pesquisa, por um conjunto de outros pesquisadores que me ensinaram muito e que acreditaram na vida e reacenderam a minha crença na vida abundante”.*

\* \* \*

Após essa incursão ao mundo das minhas emoções por meio da minha itinerância formativa, retomo o caminho ressaltando a importância das histórias de vida na construção que desenvolvo nesse trabalho. Assim, todo o material recolhido na pesquisa de campo, isto é, as histórias de vida escritas e contadas, será apresentado conjuntamente com o material teórico bibliográfico compilado. Serão ambos, história de vida e teoria, fios condutores da trama proposta na tessitura deste estudo. De forma leve, do prólogo ao epílogo, cada fio se intercala ao outro sem pressa, buscando seu ponto certo, sempre atento ao contato com o outro fio.

Explicito, antes de tudo, o que vem a ser charneira nessa construção textual. Em sentido literal, charneira significa a extensão, seja de uma linha ou faixa, onde estão os pontos de máxima curvatura de uma dobra. Como diria Josso (2004, p.64) “algo que faz, portanto, papel de articulação”. Assim, nesse prólogo, tenho como finalidade fazer uma articulação entre os conteúdos teóricos e os dados coletados, situando-os dentro da envergadura propositiva da pesquisa, a dimensão emocional.

Assim, desde o século XIX, encontramos na Psicologia e na Psicanálise a discussão sobre a necessidade de compreender a emoção e sua relação com o processo da aprendizagem. Nas últimas décadas, a questão da emoção esteve mais presente na Educação em discussões e avaliações do processo de construção do conhecimento.

Os aspectos relativos às dificuldades na aprendizagem e ao fracasso escolar foram o centro do debate no qual predominou a visão da emoção como uma categoria individual, tendo como foco os processos que ocorrem com a criança e não como uma função também estruturante na vida em sociedade.

Desse modo, as pesquisas realizadas nas academias de educação priorizaram a fase da educação infantil, evidenciando uma lacuna nos estudos sobre a educação voltada aos jovens e adultos, prioritariamente nas esferas do ensino médio, profissionalizante e superior.

Somente a partir da LDB (1996) e do parecer 11/2000 e toda a legislação que se seguiu, pode-se ver refletida a tendência em contemplar todos os níveis de educação.

Diante desse quadro e com a intenção de traçar caminhos que permitissem investigar a dimensão emocional no contexto da formação profissional da educação de jovens e adultos, essa pesquisa foi realizada, tendo como eixo central a relação EU-OUTRO-NÓS como possibilidade de construção de uma educação que favorece tanto o conhecimento tecnicista quanto o de formação do ser.

Assim, considero, nessa pesquisa, a *Pedagogia das Emoções* como uma abertura no campo educacional capaz de possibilitar a compreensão, o estudo e o entendimento da

dimensão emocional que perpassa o eixo EU-OUTRO-NÓS que pulsa no contexto educacional.

O trabalho baseia-se em dois pressupostos: o primeiro, de que a Educação é uma atividade complexa e eminentemente relacional, de interação entre indivíduos e de troca de saberes constante – essa complexidade exige dos indivíduos envolvidos nesse processo um entendimento acerca de si mesmo e das relações que estabelecem em cada momento com os demais indivíduos, favorecendo tanto a sua inserção social como também a sua inserção profissional; o segundo, de que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são seres integrais e como tal devem ser compreendidos em suas várias dimensões bio-psico-sócio-histórico-culturais.

Minha proposta visa compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento da dimensão emocional na Educação Profissional integrada à Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tomando como premissa que frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo modelo para a educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida seja tanto um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), quanto também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A EJA, durante muitos anos, teve como objetivo a aquisição de conhecimento por aqueles em situação de defasagem na relação idade/escolarização, criando alternativas temporárias.

Faz-se necessário perceber que no momento em que vivemos a aquisição de conhecimento continua sendo importante, porém não suficiente, considerando que somente adquirir conhecimento, como forma de armazenamento, de uma padronização dos conhecimentos não é aprendizagem, pois isso as máquinas o fazem, muito bem, sem se caracterizar aprendizagem, já que aprender envolve o reconhecimento da existência de um ser de corpo, mente e alma.

Então, o que seria, então, necessário fazer para construir uma educação mais efetiva? Investir em uma educação que priorize o ser integral aliando as dimensões cognitivas, biológicas, sociais e emocionais, e que compreenda o ser em todas as suas dimensões.

A educação que não integra as várias dimensões do ser vai perdendo seu sentido, pois fica fora da experiência do indivíduo. Com a noção dividida entre razão e emoção, criam-se equívocos dicotomizados. A proposta, então, é lançar luz para o desenvolvimento do que está no campo das possibilidades do ser, isto é, a articulação dos vários níveis existentes nas dimensões que compõem esse ser. Se fôssemos máquinas, seríamos reguláveis e seria fácil a programação. Mas como não somos, necessitamos experimentar em nosso processo de ser vivente um estado de não fragmentação, que seria a saída do estado de desconhecimento de si, do outro e do mundo.

Não podemos, e não quero em nenhum momento dessa escrita, reduzir ou fazer prevalecer um pensamento reducionista do processo de construção de conhecimento à emoção. O que pretendo é despertar para a negligência com que a educação tem tratado a emoção.

Estudar a emoção a partir do eixo articulado EU-OUTRO-NÓS pressupõe utilizar o *ethos* escolar para a vivência e entendimento desse eixo composto de três partes indissociáveis, que serão aqui separadas didaticamente apenas para a compreensão do que se espera com essa investigação.

Pela parte do eixo EU, considero que devemos compreender o indivíduo em si mesmo, relacional e multidimensional. O desenvolvimento desse eixo não prevê a psicologização nem a terapeutização do processo educativo, nem a invasão do campo da psicologia como temem os psicólogos. Constitui-se apenas em oferecer como categoria indispensável à construção do ser social a busca pela compreensão de QUEM EU SOU.

A parte do eixo OUTRO é a oportunidade de construção do entendimento sobre esse elemento que não sou eu, mas que me constitui como indivíduo.

Por sua vez, a parte NÓS se caracteriza pela ampliação da consciência e atitude diante da relação estabelecida entre o EU e o OUTRO no contexto do aqui e agora, que irá exigir uma dialogicidade e um entendimento de que o ser-eu é constituído a partir do ser-nós.

O entendimento de quem se é, o EU, quem é esse OUTRO e o diálogo indissociável entre ambos que constituirá o NÓS, proporciona ao indivíduo falar/agir sobre uma autorização própria, uma construção de autonomia e responsabilidade. Não dá mais para se ter uma prática profissional deslocada da vida prática. Há na educação uma dicotomia formal que é ter-se afastado do conhecimento do ser.

Mesmo com todo o avanço tecnológico que temos no momento, construído ao longo de anos, não sabemos quem somos. O que sabemos é apenas por aproximação. Assim, a *Pedagogia das Emoções* destaca a dimensão emocional, pois se preocupa com a convivência e o aprendizado em comum, que associados aos conhecimentos técnicos, colaboram para a formação profissional integral e complexa do indivíduo que o leva ao autoconhecimento, um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento auto-sustentável do indivíduo.

Embora a história da educação brasileira registre numerosas e criativas experiências de educação, envolvendo práticas de formação política, qualificação para o trabalho e para a geração de renda, os desafios da elevação de escolaridade ainda são o centro do debate, principalmente no que se refere à EJA. A história da Educação de Adultos no Brasil apresenta um cenário marcado por avanços e retrocessos, desde o início até nossos dias.

Assim, dentro da política de fortalecimento e continuidade da educação, o MEC, por meio do decreto 5840/2006 contempla a Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos, com ênfase na formação humana, no aumento da escolaridade ante os desafios da sociedade do conhecimento, na inclusão no mundo do trabalho, no desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico, qualificando os aprendizes a participarem ativamente na construção de sua identidade social, de um saber fazer, bem como contribuir para o desenvolvimento humano sustentável.

Este programa visa instituir oficialmente um sistema que minimize as disparidades educacionais existentes, que inviabilizam a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, oferecendo um regime especial de escolaridade que contemple a educação básica e a profissionalizante.

O que se percebe, analisando a realidade nas escolas *versus* a proposta dos programas, é que a primeira preocupação das políticas públicas instituídas é oferecer uma educação para o trabalho, priorizando um domínio cognitivo, uma aquisição apenas de conhecimento

técnico-operacional, dificultando o acesso a uma visão mais humanística do processo de educação.

Diante de um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, muitos questionamentos devem ser feitos em relação aos programas oferecidos pelo Governo Federal, como forma de minimizar tais desigualdades. Dentre elas, ressaltamos a necessidade de superar a visão antiga de que devemos suprir esses indivíduos, que chegam às classes do PROEJA, apenas com o conhecimento específico com vistas a uma inserção no mercado de trabalho.

É necessário, igualmente, desenvolver as demais dimensões existentes no processo de ensino-aprendizagem, tais como a dimensão social que abrange o emocional, objeto de estudo deste estudo, reconhecendo assim a diversidade desses indivíduos, rompendo com a visão estática que cria apenas sistemas “compensatórios” de uma educação para a empregabilidade.

Conforme argumenta Maffesoli,

ao longo de toda a modernidade, a subjetividade foi, deliberadamente, afastada da progressão científica. Era considerada como um resíduo das pulsões primitivas próprias da infância da humanidade. Quando muito, foi tolerada na esfera da vida privada ou naquela outra, bem delimitada, de uma arte sem grandes efeitos sobre o lado sério da vida social. [...] o eu, o objeto do conhecimento e o próprio conhecimento fazem um só corpo, numa perspectiva holística que parece a mais adequada para perceber a estreita imbricação dos diversos elementos da sociedade complexa. (1998, p.141-144)

Isso afastou por muito tempo o desenvolvimento da dimensão emocional como categoria relevante para a pesquisa científica. A racionalidade instrumental que até hoje baliza as nossas relações, principalmente as pedagógicas, não sabe lidar com as emoções, pois nessa lógica a emoção não traz lucro.

A busca então crescente de muitos pesquisadores é oferecer conhecimento científico que permita respaldar a visão de fazer uma educação que avance as fronteiras do mercado e seja para a vida, como ensina Krishnamurti, “uma educação para a vida”. Essa busca parte do princípio que o ser é integral, e nele estão inscritas todas as instâncias que vão do viver ao morrer.

Diante de tantos problemas que assolam os estudantes, posso citar a baixa auto-estima, a evasão, a reprovação, a discriminação e a falta de acolhimento da própria escola, que podem

ser ilustrados pelos depoimentos de alguns estudantes: (A)<sup>1</sup>: *já me senti discriminada pela cor da minha pele*; (B): *as pessoas me chamavam de favelada...*; (C) *pela dificuldade em entender os assuntos, os professores viram a cara, não gostam, porque eu pergunto muito...*; (D): *no começo eles falavam: "esse é do EJA", 'lá vem os burros', como grandes problemas do ensino, hoje, aos quais podemos nos referir como sendo o grande mal-estar da educação. E a forma em lidar com essas questões ainda é uma grande incógnita, pois para pensarmos novas soluções, necessitamos estar mais abertos ao que de fato ocasionam esses problemas, em vez de agirmos com um pensamento velho para novas demandas.*

Um desses antigos procedimentos é a forma como vemos os indivíduos que estão na classe de EJA. Eles são ainda vistos como “coitados” e que não necessitam de muito preparo. O conceito de ensino-aprendizagem nas classes de EJA é mal interpretado, em muitos casos, por parte da Instituição. Equivocadamente está sendo sinônimo de maternalismo ou paternalismo, de pegar no colo, pois a visão reducionista não contempla esse indivíduo como um ser cheio de possibilidades. É visto como um “refugo”, como diria Bauman (2005).

Na educação dada a jovens e adultos, o trabalho do educador requer “compromisso político” com a educação (FREIRE, 1996), manifestado de forma concreta, valorizando os conhecimentos e forma de expressão de cada um como seu processo de socialização, levando em conta as dúvidas, inquietações, realidades socioculturais, jornada de trabalho e condições emocionais decorrentes da exclusão social. Na fala do estudante (E) fica evidenciada essa necessidade: *eu trabalho o dia todo, não consigo chegar na hora da aula, sempre chego muito atrasado na primeira aula, é difícil pra mim, mas eu to aí, não quero desistir.* Assim, devem-se garantir a esses estudantes, mesmo com todas as dificuldades, condições para que prevaleça uma atitude positiva diante dos estudos.

Essa atitude positiva irá refletir no modo como esse indivíduo, imerso nesse mundo do conhecimento formal, atuará na sua vida fora da escola, isto é, no mundo em que vive. Seguindo nessa reflexão, Freire (1998) explicita que é na atuação no mundo que nos fazemos, é na inserção no mundo, e não na adaptação a ele, que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. Partindo dessa concepção, aponta que todo o

---

<sup>1</sup> Todos os relatos dos estudantes apresentados nesse estudo foram reproduzidos conforme a produção dos mesmos.

processo ensino aprendizagem precisa estar relacionado à “conscientização” e à “participação”, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico, e que o acesso à educação escolar deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para “atuar” e “transformar” a realidade.

Disso decorre ser muito simplista a noção de que somente o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos técnicos, adquiridos individualmente, serão suficientes para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio-psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações.

Dessa forma, pretendo colaborar na construção de uma percepção em que os indivíduos-discentes sejam compreendidos não como seres abstratos, ou intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais. Para tal, os considero imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Assim, esse estudo tem a pretensão de provocar a reflexão sobre algumas inquietações, como uma possibilidade de construção de uma Educação para além do trabalho, isto é uma Educação Integral.

Sendo assim, para melhor conduzir as investigações pretendidas, elaborei algumas questões norteadoras que foram formuladas com base nos elementos que constituem a questão central, a dimensão emocional:

- 1- As experiências vivenciadas no percurso escolar anterior vêm apresentando algum impacto (positivo e/ou negativo) na formação atual?
- 2- Qual o sentido do retorno à escola para esses jovens e adultos?
- 3- Quais são as categorias relevantes para o entendimento da dimensão emocional no contexto educacional?
- 4- Quais os recursos pedagógicos necessários podem/devem ser aplicados nestas categorias?

Como objeto da pesquisa, elejo a seguinte proposição: A dimensão emocional como possibilidade de desenvolvimento de uma educação integral, no processo de formação profissional dos indivíduos, nos cursos do PROEJA do CEFET-BA.

Dessa forma, esta pesquisa se constitui na busca pela compreensão de inquietações, que podem ser traduzidas como objetivos geral e específicos, os quais estão vinculados às questões norteadoras.

A inquietação geral é compreender a dimensão emocional como uma possibilidade de desenvolvimento de uma educação integral, nos cursos de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, desenvolvidas atualmente no CEFET-BA.

As inquietações específicas são:

- ✓ Analisar e compreender a construção de sentido e significado que os estudantes têm em relação à escola;
- ✓ Compreender quais os fatores que influenciaram na decisão de retorno à escola;
- ✓ Compreender quais fatores influenciaram na decisão de permanecer na escola, após uma reprovação.

Para a construção de um diálogo epistemológico, convidei Krishnamurti, Maturana, Morin e Elias como aporte para fundamentação e forma de situar a pesquisa, além de contribuir para uma (re) definição de educação integral, aquela que vê no indivíduo a sua condição de ser multidimensional, isto é, um ser de corpo, pensamento, inteligência, espiritualidade e emoção inseridas em uma historicidade social. Ou, como diria Descartes (1996), um ser que utiliza a razão, sentimento e vontade.

O que entendo por educação integral não significa educação em tempo integral como salientado nos documentos do Ministério da Educação. Educação em tempo integral refere-se a uma proposta do Governo Federal, que teve como precursores desse modelo os CIEPs no Rio de Janeiro. Essa proposta teve como perspectiva a ampliação das horas de convivência do estudante com o espaço escolar, dando oportunidade aos estudantes de receberem além da alimentação, acesso à informática, artes, atividades esportivas, dentre outras. Essa proposta já está sendo implementada nas ações de diversos municípios, mas efetivamente não garante o cumprimento do conceito de educação integral.

Essa distinção entre os termos se faz necessária para que haja uma compreensão do que se espera quando utilizo o termo educação integral. Ao utilizar o termo "integral" tenho

o propósito de realçar o fato de que as dimensões emocional, biológica, social e cognitiva do indivíduo devem ser consideradas.

Para validar essa proposição encontro nas observações de Edgar Morin (2002), grande pensador de nosso tempo, elementos importantes para essa questão, pois a educação integral parte do princípio da conectividade dos conhecimentos. Ressalta o autor a importância de “religar os conhecimentos” e nos aponta para uma função importante da educação:

Ensinar não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química. Enfim, Platão, disse muito bem: “Para ensinar necessita-se de Eros”, que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento nenhum resultado é interessante. (MORIN, 2002, p.59).

Como pontua Morin, não há aprendizagem de forma fragmentada. Assim, é necessário aproveitar essa disposição interna do indivíduo para a emoção e fazer dela o nosso aliado na construção de uma educação mais significativa, de dentro para fora, isto é, um educar-se. Esse processo de auto-educação deve acompanhar o indivíduo em seu processo de construção de conhecimento técnico-científico oferecido nos espaços formais de aprendizagem, como sustentáculo na educação de base.

De acordo com Landim Filho, é a partir de uma educação de base integral que conseguiremos atingir uma plena conscientização do indivíduo sobre si mesmo,

Educação de base não é, portanto, aquela que é primeira apenas temporalmente, ou seja, inicial, como é a alfabetização para instrução, mas que é primeira na medida em que é a mais radical para o ser humano. Se a educação de base pretende dar os conhecimentos mínimos para se viver humanamente, ela não se afirma somente como a educação inicial, mas parte do fundamento último, portanto, princípio primeiro daquilo que torna a própria vida, humana, ou seja, parte do que é mais radical: a própria exigência da pessoa humana de se humanizar. (1983, p.176-177)

Assim, considerando a escola um espaço essencialmente educativo, sua função principal é a de mediar os vários aspectos do conhecimento, possibilitando ao educando o acesso e a reconstrução de seu saber que também é emocional. Essa função está imbricada inexoravelmente com as relações, pois a construção do conhecimento se dá na interação entre pessoas.

Essa perspectiva de uma educação integral não é nova. As experiências de educação que temos hoje são frutos de experiências vivenciadas ao longo da história da educação, de um movimento mais humanístico. Portanto, não se têm processos educativos inéditos, o que

experenciarmos são releituras ou aprofundamentos de estudos, de modelos que propuseram uma educação integral, em sua totalidade ou em partes. Essas experiências anteriores nos faz acreditar na possibilidade de mudanças, de acordo com as necessidades que estamos vivenciando.

Assim, as idéias e ações de Jiddu Krishnamurti<sup>2</sup> são fundamentais nessa tessitura, pois ele concretizou todo o seu pensamento em escolas oferecidas à educação de crianças, jovens e adultos. O pensamento de Krishnamurti é aquele de preparar o indivíduo para a vida, e essa preparação deve ser experienciada no próprio *ethos* escolar.

Segundo Krishnamurti:

Qual é a função da educação? Não é a de preparar o estudante, o jovem ou a jovem, para enfrentar a vida, para viver sem temor? Meu espírito está nublado pelo temor, quando há competição. Há temor quando não sei enfrentar este vasto e complexo problema do viver. Há temor quando sou ambicioso. O homem feliz não é ambicioso, e só os ambiciosos são infelizes. A função da educação, pois, não é a de ajudar o estudante, para que cresça sem temor e possa enfrentar a vida inteligentemente, e não de acordo com a vossa inteligência, ou a minha inteligência, não de acordo com vossas idiossincrasias ou vossa condição religiosa, política ou econômica; para que cresça plenamente, integralmente, como um ente humano completo? (1953, p.15).

O papel de Krishnamurti foi o de questionador e o de fazer com que a reflexão e posterior ação sejam alcançadas. Como Krishnamurti, acredito que a real mudança na sociedade, que tanto necessitamos, só será possível se houver uma transformação na consciência individual.

Todo o trabalho de Krishnamurti foi pautado na busca pela mudança, na saída de um padrão condicionado para uma tomada de atitude diante da vida e sua intenção foi despertar as mentes para os reais propósitos que estão imbricados nos princípios de uma vida mais saudável, em que mente e corpo entram em harmonia. Um dos importantes questionamentos que esse autor nos sugere é a mudança da “mente velha condicionada”, por uma “mente nova”, isto é, a “reforma do pensamento” como, também, salienta Morin (2002).

---

<sup>2</sup> Jiddu Krishnamurti (1895-1986), educador que acreditou existir uma Educação Correta, onde o desenvolvimento do ser ocorre pelo auto-aprendizado (conhecimento de si e de sua conectividade com o todo) e realizou não só ministrando conferências como também criando escolas. As escolas Krishnamurti desenvolvem suas atividades em diversos países mantendo como premissa a visão humanística e socialmente responsável, em um total de 9 escolas, sendo 7 na Índia, 1 Inglaterra e 1 nos Estados Unidos.

Dessa forma, nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, professor/aluno, aluno/aluno, aluno/conhecimento, professor/aluno/conhecimento, a emoção está presente. Um dos componentes essenciais para que esta relação seja significativa e represente uma parceria no processo ensino-aprendizagem, é o diálogo. Diálogo com a emoção, trazendo essas questões para serem trabalhadas nos espaços de aprendizagem. Nos relatos dos estudantes encontramos algumas considerações relevantes sobre a necessidade do diálogo com as emoções: (A) *tivemos uma disciplina, a de relações interpessoais, a professora trazia os assuntos que falavam da gente...;* (B) *nas aulas de relações interpessoais, no início eu achava chato porque tinha que pensar sobre mim, mas depois eu gostei, pois vi que era importante, era um momento para refletir...;* (F) *falar de mim mesma foi importante, e também as pessoas que estão ao nosso lado também repensarem sobre as coisas que elas pensam...*

Enfatizar o diálogo é imprescindível nessas relações. Quanto mais o indivíduo se aproximar da dimensão emocional mais possibilidade de reflexão, conscientização e formação. Krishnamurti (1980) chama esse processo de uma “*educação correta*”, Elias (1998) o considera como “*distanciamento*” e Morin (2003) o denomina como sendo um “*religar os conhecimentos*”. Os autores se referem a uma possibilidade de mudança, que se faz de dentro para fora, em conectividade com o espaço social escolar.

É importante esclarecer que a aproximação com a instância emocional não tem como objetivo o “*envolvimento*”, isto é, estar envolvido, absorto e não ter clareza, e agir apenas sob seus impulsos, sem um crivo e verificação da melhor atitude, como informa Elias (1998). O papel da escola, então, será promover o encontro com a dimensão emocional e o esclarecimento de como vivemos adoecidos pelo não entendimento dessa dimensão em nós.

Assim, o *múnus*, isto é, a função da escola, é oferecer a possibilidade de auto-aprendizado, que se constitui não como um mero recurso para conter os índices de evasão, repetência, violência entre tantas outras situações de mal-estar que ocorrem nesse espaço, mas sim como uma abertura para a construção de uma sociedade mais solidária. Para Krishnamurti (1983) o autoconhecimento é o começo da sabedoria. É cultivado pela busca individual de si mesmo.

É de extrema relevância frisar que o indivíduo aprende se é mobilizado ou estimulado para o conhecimento, se é afetado por ele. A relação emocional entre os indivíduos

envolvidos no processo ensinar-aprender, o exercício do diálogo, o fazer compartilhado, o respeito pelo outro, o estar aberto, o saber escutar e dizer se configuram como elementos de fundamental importância para a aprendizagem. E o indivíduo só saberá dialogar com o outro se souber dialogar consigo primeiro.

Nessa trama das relações, os recortes descritivos dos autores que convidei ao diálogo procuram refletir a polifonia dos múltiplos olhares sobre a dimensão emocional que estão entrelaçados nas falas dos estudantes que fizeram parte desse estudo.

Diante dessa contextualização, convido a uma proposta de aprofundamento desses múltiplos discursos a partir da construção desse trabalho em partes que denominei de diálogos, por ser a tentativa de uma conversa que pretende ser polifônica, polissêmica e polilógica entre os autores, os estudantes e eu.

Assim, no Diálogo I, intitulado Do Educar em Tempos Líquidos, desenvolvo as idéias de Bauman no que se refere ao tempo que se desfaz muito rapidamente, o que causa medo e insatisfação.

No Diálogo II, denominado Da Educação de Jovens e Adultos, trago uma breve contextualização da EJA e considerações específicas sobre o PROEJA.

No Diálogo III, Da pedagogia das Emoções: caminhos polilógicos percorridos, procuro estabelecer as bases de compreensão sobre a Pedagogia das Emoções, trilhando os caminhos a partir da compreensão das obras de Krishnamurti, Maturana, Morin e Elias, buscando um entrelaçamento basilar para a sugerida Pedagogia das Emoções.

No Diálogo IV, Do percurso metodológico, discorro sobre a base epistemológica da multirreferencialidade e complexidade que deram a sustentação para a pesquisa, apresentando o *locus* da pesquisa de campo e descrevendo o perfil dos estudantes selecionados.

E por fim, no Epílogo, descrevo as minhas impressões finais sobre a possibilidade de uma Pedagogia das Emoções e o Significado da Volta à Escola na Educação Profissional. Sempre dando voz aos indivíduos desse processo de retomada do mundo escolar.

## *DIÁLOGO I*

### *DO EDUCAR EM TEMPOS LÍQUIDOS*

A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações [...]

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

S

ituar no momento atual o processo da Educação é igualmente situar o processo da Sociedade. As experiências sociais acumuladas são experiências repassadas, ressignificadas e/ou reproduzidas nas experiências formativas. Neste sentido, ambas, Educação e Sociedade são modificadas e modificam-se, onde o conhecimento e o trabalho, elementos que as compõem, estão imbricados em uma dialética de sobrevivência, onde as transformações que ocorrem afetam ambas igualmente.

Dessa forma, nesse Diálogo, por meio da obra de Bauman trago as observações que considero relevantes para o entendimento sobre o momento de incertezas e medos oriundos desse tempo líquido. Esse tempo incerto gera emoções e sentimentos em sua grande maioria negativos, pois institui nos indivíduos uma insegurança sobre seu destino, e cria estigmas como o de “refugo”, como pontua Bauman.

A sociedade atual está imersa em uma modernidade-líquida<sup>3</sup>e, passa por inúmeras transformações que ocorrem em um processo rápido colocando em questão, para análise e discussão, todo o arcabouço de conceitos, teorias e modelos já vivenciados, num tempo predominantemente inseguro por definição, que segundo Espinheira (2007, p.17) contém “substâncias ótimas para a desestabilização social, para a apatia, mas também para a violência consentida”. Estamos na era do medo e da incerteza instituídos pela globalização, que ao invés de quebrar fronteiras, as constrói em espaços cada vez menores.

Assim como Santos, considero que a imprevisibilidade das transformações, ocorridas de forma e com fluxo intenso, institui uma realidade peculiar, “hiper-real”, que “parece teorizar-se a si mesma”, dificultando as teorias já existentes de discorrerem sobre a mesma. (SANTOS, 2001, p.18)

Desse modo, a rapidez dos acontecimentos gera uma instabilidade nas ações, pois o que se espera para o amanhã, quando este chega, já pode não ter mais valor para o momento. Essa aceleração de um tempo que é líquido modifica os objetivos e os desarma em um prazo menor do que se leva para planejá-los. Os objetivos em longo prazo não podem ser priorizados, pois no momento da conquista esse objeto de desejo pode não mais existir.

---

<sup>3</sup> Expressão cunhada e explicitada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, para definir um estado de liquidez, vivido pela sociedade líquido-moderna em que as condições sob as quais agem os seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir.

Dessa maneira, o tempo líquido possui uma estrutura volátil, que irá gerar frustração, insatisfação, desconfiança.

Para Sennett (1999, p.14), “tempo é o único recurso que os que estão no fundo da sociedade têm de graça”, porém diante de um tempo que se torna líquido como propõe Bauman, por meio da análise sociológica dos fenômenos que estão ocorrendo na atualidade, com o advento da globalização, dos ataques terroristas e da violência, esse recurso já não é tão sólido.

A passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p.7)

Ao situarmos a instituição escolar dentro desse cenário, percebemos que esse movimento de produção acelerada do mercado, oriunda dessa expansão global da forma de vida moderna, gera um sentimento de incapacidade, pois estar na escola transformou-se em apenas uma obrigação da idade escolar, um lugar social legitimado, onde quem não se enquadra vai sofrer a exclusão e torna-se um “ser refugado - redundante” como considera Bauman (2005 p.12-20):

“*Refugio humano*”, ou mais propriamente de seres refugados (os “*excessivos*” e “*redundantes*”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar) é um produto inevitável da modernização, é um acompanhante inseparável da modernidade.

Ser “*redundante*” significa ser extranumerário, desnecessário, sem uso - quaisquer que sejam os usos e necessidades responsáveis pelo estabelecimento dos padrões de utilidade e de indispensabilidade.

Essa constatação pode ser bem representada pelo depoimento de alguns estudantes quando questionados sobre o motivo que os levou de volta à escola. Para esses estudantes voltar significa: (C) *o mercado de trabalho é exigente e a vontade de melhorar de vida...*; (G) *preciso de um diploma técnico e o CREA...*; (H) *a dificuldade é grande em entrar no mercado de trabalho...*

Essa produção é o retorno do cíclico processo de exclusão versus inclusão enfrentado por muitos jovens e adultos, ou seja, a mesma escola que exclui não dando acesso a esses indivíduos de construir suas identidades, é aquela que se torna uma condição mínima de

esperança, de oportunidade, às vezes nem sempre segura, de construir uma vida digna. O relato do estudante (I) deixa bem evidente essa constatação: *já perdi tempo demais, preciso me qualificar para ganhar mais e me realizar pessoalmente.*

O tempo líquido, então, caracteriza-se pela rapidez dos acontecimentos, no qual a mudança é instituinte do processo de vida em sociedade. “A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante”, adverte Bauman (2005, p.8).

É um tempo em que as bases estão fixadas fora do indivíduo, na volatilidade do externo, o que gera sentimentos de inadequação, incapacidade e insatisfação dele consigo mesmo. A estudante (H) pontua: *depois de 24 anos longe da escola, tive vontade de desistir.* Assim, tornar-se “refúgio” numa sociedade líquido-moderna não é difícil, pois as condições para o acesso a essa produção acelerada são destinadas a poucos. O número de indivíduos levados pela enxurrada desse tempo líquido tem causado um mal-estar generalizado na escola, instituição destinada à adequação do indivíduo ao meio social.

#### Na análise de Bauman

A finalidade da educação nesses casos é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social. Mas será que a educação e os educadores estão à altura da tarefa? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar ser arremetidos pelas mesmas pressões que deveriam confrontar? Essa pergunta tem sido feita desde sempre e repetidamente respondida de forma negativa pelas realidades da vida social. E ressurgem, no entanto, igualmente forte, após cada calamidade que se sucede. (2007, p. 21)

Devido à própria inabilidade da escola em relacionar-se com essas demandas intensamente voláteis, os currículos, em sua grande maioria, são pensados de forma compensatória. Tentando suprir, esse contingente de excluídos do mercado, com um discurso de produção de conhecimento para uma empregabilidade, o currículo tem reforçado o que impera no mercado profissional, a competitividade. Dessa maneira, a busca por um poder mediado pelo capital social deixa à deriva do processo educacional a sua dimensão emocional, condição de ser humano. Na fala do estudante (E): *tinha que ter essa disciplina relações interpessoais o tempo todo no curso, e aí deviam tirar as disciplinas que não servem para nada.*

Assim, a escola sendo ou não um local de valor central da vida social, como instituição que legitima a educação, tem produzido uma educação de mercado, na qual

predomina, segundo Espinheira (2007), o querer do “outro”, fortalecendo os sentimentos oriundos do tempo líquido que levam às estigmatizações e, conseqüentemente, à exclusão social, não valorizando a educação do querer “próprio” - no sentido de uma educação que priorize o desenvolvimento do ser humano aliado a sua escolha profissional.

Nesse sentido, houve uma perda de sentido na formação do indivíduo para a vida, que consiste na formação do caráter, da socialização, do educar para a vida, e uma valorização da Educação para os conhecimentos considerados utilitários e para as aptidões técnicas para o exercício das atividades produtivas, atendendo as demandas do mercado.

De acordo com Santos (2001, p.195), a hegemonia das instituições de formação “não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho”. Além disso, salienta que:

Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. Esta dicotomia atravessou com este significado, todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista modificando-se no final do período. [...] A dicotomia passou então a significar a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis, a seqüência educação-trabalho. (SANTOS, 2001, p.195-196)

Essa crítica à visão separatista entre a educação e o trabalho é também encontrada na obra de Habermas (1990), que atribui a separação a uma forma de manipulação. Sugere então um agir comunicativo, cujo princípio é a articulação entre o sistema e o mundo da vida, propondo o conceito de uma razão comunicativa. Razão comunicativa e a ação comunicativa significam uma comunicação livre, racional e crítica - como alternativa à razão instrumental e superação da razão iluminista - "aprisionada" pela lógica instrumental, que encobre a dominação como um princípio também para os processos educacionais.

Com base no conceito de razão comunicativa, em que Habermas pensa a educação tendo como função primeira emancipar, o que proporcionaria a quebra da dualidade existente na educação, isto é, a dualidade entre o mundo do indivíduo e o mundo do mercado, tornado a escola um *locus* de troca, de diálogo. O autor argumenta sobre as modernas sociedades ocidentais e afirma que nessas sociedades:

Operou-se a distinção entre o *mundo do sistema* e o *mundo vivido*. No mundo do sistema, as ações são estratégicas, ou seja, constituem uma articulação de meios para obtenção de fins. Tais ações orientam-se para o êxito. Este é o campo da política e da economia. No mundo vivido, os sujeitos interagem buscando o consenso. As ações são comunicativas. No mundo do sistema não há lugar para a ação

comunicativa, pois no sistema econômico, o dinheiro substitui a linguagem; no sistema político, a linguagem é substituída pelo poder. (HABERMAS 1990, p.29)

Podemos perceber na reflexão de Habermas que uma das patologias da modernidade é a colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico. As formas estratégicas de ação instrumental do mundo sistêmico invadem os espaços do mundo vivido, desalojando e expulsando a ação comunicativa. No mundo sistêmico, os valores cultuados como poder, dinheiro, sucesso, vão “contaminando” o mundo da vida e desacreditando os valores familiares, comunitários, das relações sociais.

Na discussão proposta por Habermas (1989, p.20), o conhecimento necessita ser emancipatório, isto é, deve significar “autoconhecimento” ou “auto reflexão”. Por meio do autoconhecimento crítico obtêm-se percepções que emancipam o indivíduo, na medida em que, no mínimo, uma pessoa pode reconhecer as razões para seus problemas mediante a reflexão que conduz a uma consciência ou perspectiva de transformação.

De acordo com o autor, isto envolve reconhecer o modo como a história e a biografia de alguém vêm a si próprio e suas expectativas e papéis sociais. A emancipação está vinculada a um saber que conduzirá o indivíduo a repensar sua ligação/manipulação com as forças institucionais ou ambientais, que limitam suas opções e o controle racional sobre sua vida.

A utilização por Habermas desta divisão “*mundo vivido*” e “*mundo do sistema*” nos possibilita (re) pensar a dicotomia atual vivenciada nos currículos da EJA. Dicotomia que gera um descompasso entre eles, visto que o mundo do sistema, ao não se articular com o mundo vivido, prioritariamente o subjuga e não o legitima, causando um desconforto que Goffman (1988) considera como um prelúdio na construção e/ou evidenciação dos estigmas<sup>4</sup>, tão comuns de serem visualizados nas classes de EJA.

A manipulação de um estigma é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipa ou o perfil de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter, que pertence fundamentalmente à vida pública, ao contato entre estranhos ou simples conhecidos, colocando-se no extremo de um continuum cujo pólo oposto é a intimidade. (GOFFMAN, 1988, p.61-62)

---

<sup>4</sup> Utilizado pelos gregos, para se referirem aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem o apresentava, portanto usado por Erving Goffman em referência a um atributo profundamente depreciativo, um tipo especial de relação entre o atributo e o esteriótipo.

Nesse sentido, todo ambiente tem a possibilidade de criar um estigma. Em ambientes coletivos, como a escola, onde se pretende que todos sejam iguais, as marcas são mais registradas e, assim, toda fuga do padrão leva ao estigma e gera reações dolorosas e respostas como baixo rendimento, inquietação, dispersão e, até mesmo, evasão. Dessa forma, os ambientes condicionam os comportamentos e, conseqüentemente, as emoções. O estudante (G) relata: *Quando fui para São Paulo, foi horrível, fui apelidado de Nordestino, diziam ainda que eu sabia menos, fiquei complexado.* Já a estudante (C) se recorda: *sempre quis participar dos grupos na escola, mas como meu cabelo era duro, eu não tinha livro e minha roupa era remendada, diferente das outras, nunca pude...*

Nesse contexto, criam-se “campos”. Conforme ressalta Bourdieu (2004, p.27), “os campos são os lugares de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso” e é nesse ponto que vemos a interligação ou a importância do currículo para a constituição das *identidades pedagógicas*. O termo *Identidade pedagógica* foi forjado por Basil Bernstein (1996), que entende o currículo como formador de identidades por meio de seus itinerários estabelecidos, nessa pesquisa utilizo a mesma expressão desse autor, nela incluindo também a capacidade de entender a dimensão emocional que compõe o indivíduo.

Dessa maneira entendo a identidade pedagógica não só como uma orientação para sua formação acadêmica, mas como uma ligação com sua formação de vida, portanto um espaço para se inscrever as emoções.

Como afirma Thomas Scheff<sup>5</sup>, a “emoção é uma categoria a ser desenvolvida”. As emoções, por sua vez, não se reduzem ao choro ou ao riso, estando circunscritas em uma multiplicidade de atos e situações, bem como na intencionalidade da razão. Assim, todo conhecimento ou ação humana é intencional e interessada, portanto emocional, não podendo de forma alguma descolar-se das emoções, sendo esta também produzida pela cultura.

Na definição de Bourdieu (1998), a cultura inculcada pela escola não é somente um código (sobretudo de linguagem) comum, mas significa:

[...], um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical,

---

<sup>5</sup> Sociólogo e pesquisador vinculado aos estudos sobre a Sociologia das Emoções.

uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. (1998, p.36)

Por meio dessa inculcação, o *habitus* individual pode ser atualizado e alterado, de acordo com o espaço social no qual o indivíduo está inserido. *Habitus*, quanto à origem do termo, reside no verbo *habeo* - ter, ter em sua posse, possuir, ocupar - em sua vertente que exprime uma ação repetida ou freqüente. A herança do termo vem das traduções da obra de Aristóteles, o primeiro pensador a utilizá-lo dentro da linguagem filosófica, em consonância com as obras de Platão, mas de uma maneira mais complexa e específica. Ele concordava com Platão quanto à relevância do hábito na educação - e, portanto, nos termos de Bourdieu, na reprodução social.

Dessa forma, a obra de Bourdieu nos pontua a importância da dialogia entre objetividade e subjetividade, quando considera e discute a relação entre esse mundo subjetivo, resultado da interiorização das categorias de percepção, regras morais e estéticas, e o mundo objetivo, representado pela ordem social e econômica, que perpassa pelo entendimento do *habitus*.

Entender o *habitus* é compreender o processo de apreensão e classificação do mundo. Compreender o modo de ordenação lógica mediante o qual os indivíduos atuam sem plena consciência de seus atos e verificar os problemas de adequação do indivíduo à sociedade na qual ele vive e quais os mediadores entre esse mundo objetivo e o próprio mundo subjetivo do indivíduo e os processos que dizem respeito às relações dos indivíduos entre si e em sociedade, são fundamentais para perceber o universo da EJA.

Segundo Bourdieu,

O *habitus* primeiro produzido pela educação de classe e o *habitus* secundário inculcado pela educação escolar contribuem, com pesos diferentes no caso das ciências sociais e das ciências da natureza, para determinar uma adesão pré-reflexiva aos pressupostos tácitos do campo. (2001, p.52)

O conceito de campo, desenvolvido por Bourdieu (1998, p.46) pressupõe uma autonomia, historicamente dada e constituída, resultante, portanto, de uma dinâmica própria e interna a esse campo. Como resultado desse processo, estabelece-se um conjunto de normas, regras, esquemas de percepção e de classificação específicos a ele. Nesse sentido, a vida social vivenciada no campo educacional é um compartilhamento de emoções que criam padrões de sociabilidade onde as identidades são construídas.

O conceito de identidade foi sendo modificado a partir dos contextos históricos e do desenvolvimento das sociedades, principalmente no final do século XX. Para Hall (2000, p.9) “estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.”

A identidade, contemporaneamente, não é considerada como possuidora de uma “essência”, mas como uma categoria importante para compreendermos como os sujeitos atribuem, para si e para os outros, características que os definem como sujeitos. Nesse sentido, a identidade é marcada pela diferença.

A identidade é o resultado da relação social, ou seja, é na relação com o outro que construímos a nossa identidade e esse outro me conecta com a diferença, que muitas vezes não se quer aceitar, mas que é preciso reconhecer de forma interdependente. Conforme apresenta Silva (2000, p.76): “é fácil compreender, entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” e se configuram a partir das relações de poder.

As proposições de Bauman se inserem nesse contexto, não só com o objetivo de trazer mais um conceito, mas, sobretudo, de instigar uma reflexão sobre os conceitos já existentes e questioná-los a partir dessa sociedade líquido – moderna.

Para Bauman,

Fazer da “identidade” uma tarefa é o objetivo do trabalho de toda uma vida, em comparação com a atribuição a estados da era pré-moderna, foi um ato de libertação – libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas pré-estabelecidas e das verdades inquestionáveis. (2005, p.56)

Essa atribuição ao indivíduo sobre o processo de suas escolhas, da “remoção dos marcos históricos” e “destruição dos sinalizadores” é a consolidação da passagem da fase “sólida” para a fase “fluida”, como considera Bauman (2005). E os “fluidos” são assim chamados porque não conseguem manter sua forma por muito tempo. Dessa forma, “a tarefa de constituição da identidade deve ser como a de um bricoleur”, como diria Lévi-Strauss citado por Bauman, “que constrói todo tipo de coisas com o material que tem na mão”. Isto é, a constituição de sua identidade se dará com os meios que o indivíduo possui e, conforme podemos ilustrar com o relato do estudante (J):

*Sou uma pessoa simples e muito satisfeita com a minha história de vida até agora. Tenho uma esposa maravilhosa e que Deus me abençoou com dois filhos lindos. Voltei a estudar agora depois de 15 anos e estou me esforçando bastante para poder concluir os estudos, no qual, estou me saindo bem.*

A partir desse relato vemos a busca desse estudante pela construção de sua identidade com os elementos que possui, isto é, sua família, seu esforço, sua dedicação, sua fé. Assim, essa identidade que discuto não perpassa apenas a visão de ser no mundo do trabalho, mas, sobretudo “ser-sendo” (Heidegger, 1998) no mundo das relações, isto é, um ser de emoções. Sendo que nossas emoções estão contidas nas nossas identidades, construídas num contexto histórico específico. Assim no relato dos estudantes constatamos a emoção impulsionando-os: (I) *quero me diferenciar dos demais profissionais no mercado de trabalho, buscar também descobrir meu potencial como profissional e como homem...;* (A) *meu objetivo é concluir e me tornar uma profissional qualificada para que eu possa atuar em prol da comunidade e meio ambiente.*

Após essa reflexão, ao tentarmos entender as condições em que as políticas educacionais aconteceram no Brasil, percebemos que as preocupações em formular diretrizes políticas e pedagógicas foram voltadas para interesses que pouco atendiam as pessoas para as quais elas foram elaboradas.

Em se tratando da EJA, as políticas públicas educacionais, ao longo de sua história, foram compensatórias ou reproduções de políticas para aqueles que estão fora do padrão de idade/escolarização e não consideravam a realidade social e ambiental do estudante inserido, negando as suas constituições e realidades específicas. A fala da estudante (B) apresenta muito bem esse cenário:

*quando entrei eu estava cheia de expectativas, achei que seria uma profissional procurada pelo mercado de trabalho, ou pelo menos conhecida, mas hoje percebo que as empresas não conhecem o meu curso e que não existem vagas de emprego para mim lá fora.*

Assim, uma política que valorize essa modalidade deve estar atenta às especificidades de quem está fora da escola há muito tempo e às necessidades que irá ter em relação à construção de sua identidade pedagógica profissional. Pontua a estudante (F) diante de suas necessidades: *Senti muito a falta de compromisso das escolas estaduais que frequentei com os alunos, tenho muitas dificuldades hoje.*

Diante dessa situação destaco, da mesma forma que Arroyo (1999, p.130), que “a educação isoladamente pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável”. A educação voltada a jovens e adultos deve ter como instituinte a compreensão de que os sujeitos possuem história e, para se constituírem cidadãos plenos, as práticas pedagógicas precisam estar comprometidas com as questões dos direitos humanos, da ética, da justiça social, do meio ambiente e das emoções que trazem como referência as especificidades do ser humano, para incluí-lo na sociedade de forma mais autônoma.

## *DIÁLOGO II*

### *DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*

“A mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com a vida como um todo”.

KRISHNAMURTI (1969)

 onhecer o processo em que se estabeleceu a EJA no nosso País é uma forma de reconhecer as necessidades dessa modalidade. Dessa forma, nesse Diálogo descrevo, de maneira leve, uma breve contextualização da EJA, bem como situo o PROEJA, programa em que estão inseridos os estudantes dessa pesquisa, com vistas a uma reflexão sobre a sua estrutura.

Assim adentramos o século XXI, evidenciado como o século do conhecimento, apresentando situações discrepantes em relação à Educação de Jovens e Adultos. O Brasil, constituído por um mosaico complexo que abrange desde culturas a grupos sociais diferenciados, assim como outros países da América Latina, apresenta como desafio o estabelecimento de políticas públicas mais eficazes para as pessoas com itinerários formativos descontínuos e insuficientes.

Os movimentos de educação de adultos tiveram início nos idos do século XVIII, com as Escolas dominicais na Inglaterra de 1730, freqüentadas por crianças e adultos, estendendo-se pela Europa e América do Norte (LEMME, 2000, p.55). Porém esse movimento não teve ampliação para outras partes do mundo de forma homogênea.

O termo “Educação de Jovens e Adultos” é recente em nosso País. No período do Brasil Colônia, sempre que se falava em educação voltada para indivíduos não-crianças, fazia-se referência aos adultos que precisavam ser iniciados nas “cousas da fé”. Os jesuítas, que em 1549 chegaram ao Brasil, foram os responsáveis por esse movimento e, com isso, podem ser considerados os primeiros e principais agentes educativos até 1759 (SOARES & GALVÃO, 2005, p.258).

Embora priorizassem o ensino às crianças indígenas, os adultos também foram submetidos a uma intensa ação cultural-educacional. A ação jesuítica educativa atrelava a educação de adultos aos preceitos religiosos, bem como estavam imbricadas nessa ação normas de comportamento e toda uma gama de ofícios relacionados à vida econômica colonial, segundo Haddad e Di Pierro (2000).

Com a expulsão dos jesuítas, não só a educação destinada aos adultos mas todo o ensino sofreu um total abandono, criando uma total desestruturação na forma de ensino já implantada no Brasil, passando o Estado a assumir a responsabilidade pela educação. Esse

período foi marcado por discussões e controvérsias sobre o processo de educação às camadas sociais consideradas inferiores.

Em 1824, com a primeira constituição brasileira, institui-se no art. nº179 a garantia à “instrução primária gratuita para todos os cidadãos”, o que se entende a inclusão dos adultos nesse processo. Contudo, Haddad e Di Pierro salientam que mesmo com a garantia expressa na Constituição pouco se fez em relação à EJA nesse período.

Em termos de concepções e métodos educativos permanece quase que inalterado o modelo jesuítico, tendo em vista a manutenção de colégios e seminários para a formação sacerdotal. Desse núcleo formativo deriva a instrução que iria ser desenvolvida nas fazendas e zonas rurais, considerando que os filhos dos proprietários de terras se formavam nesses institutos de educação religiosa.

Nesse período, a educação de adultos das camadas socialmente desfavorecidas foi relegada a uma ação de caridade, onde os que se interessavam em ensinar o faziam sem nenhum tipo de remuneração, destinando à EJA um caráter missionário, filantrópico para aqueles que se dispunham a fazê-lo. (ESPÍNDOLA, 2008, p. 74)

O preconceito às pessoas não alfabetizadas era evidente nesse período. Elas eram consideradas incapazes, dependentes, onde se incluíam os brancos pobres, os negros, os indígenas e grande parte das mulheres. Segundo Espíndola:

A reforma Leôncio de Carvalho, com vistas na Lei Saraiva, defendia a criação de cursos noturnos elementares para adultos analfabetos, pois acreditava que a proibição do voto seria um incentivo à ampliação da alfabetização de adultos no País. Até mesmo Rui Barbosa, no parecer 1.882, também considerava os analfabetos como crianças, incapazes de pensar por conta própria. (2008, p.74).

Com o início da Revolução Industrial, em meados do século XVII, a educação passa a ser vista como um instrumento importante na aquisição da leitura e escrita, de maneira a facilitar o entendimento das técnicas e manuseio de equipamentos, máquinas e procedimentos de trabalho.

Pode-se considerar nesse período um reconhecimento da necessidade de implementação de uma educação básica a todos onde se incluem os jovens e adultos, tendo em vista o grande contingente de indivíduos nessa faixa.

Contudo, no Brasil somente no século XX efetivamente tivemos a ocorrência da revolução industrial, considerando que todas as tentativas do século XIX fracassaram por irem de encontro aos interesses da elite agrária, que contava com o apoio da Coroa. De acordo com Espíndola (2008, p.75), como o trabalho era de natureza agrícola e a mão de obra era predominantemente constituída de escravos até a abolição em 1888, não havia interesse algum na educação de adultos.

Novas exigências de qualificação para o mercado de trabalho e transformações diversas ocorreram após a Revolução Industrial, o que constituiu um novo cenário no universo do trabalho, tornando necessário o pensar sobre a educação de jovens e adultos.

Esse foi um período que pode ser considerado como uma vergonha nacional no que tange ao aumento do nível de escolaridade da população. O analfabetismo já “beirava a 85% da população nacional, o que gerou entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de vergonha, diante dos países adiantados” (SOARES & GALVÃO, 2005, p.262).

Segundo Soares & Galvão (2006, 267) “o interesse pela escolarização tinha apenas o objetivo de aumentar a base eleitoral, sem nenhum propósito de colaborar na formação cidadã do indivíduo”. A partir da década de 1920, muitos movimentos foram criados e empenharam-se em lutar contra o analfabetismo, contudo verifica-se que esse período foi o de maior discriminação ao indivíduo analfabeto. Supervalorizada, a educação passou a ser vista como salvadora de todos os demais problemas enfrentados pela sociedade. Esse movimento exacerbado colocou o indivíduo não alfabetizado na condição de responsável pelo baixo desenvolvimento brasileiro.

Com as mudanças econômicas que ocorreram nos anos seguintes após a crise de 1929, passando de um modelo exclusivamente agrário para um modelo que incluía também o urbano-industrial, a educação se desestabilizou, pois também sofreu pressões para alterar seu modelo de atuação, em decorrência das novas necessidades do mercado. (ROMANELLI, 1998).

Muitas transformações ocorrem junto com o poder ditatorial que assume o governo, que subordina as áreas da sociedade civil e as instituições de ensino. É, assim, instituído o Ministério da Educação e Saúde, encarregado de promover mudanças substanciais na educação (ESPÍNDOLA, 2008).

Segundo Freitag (apud ESPÍNDOLA, 2008) a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implementação, mas, acima de tudo, não poupa esforços para transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, com a promulgação, em 1937, da nova Constituição, cujo artigo que se dedica ao ensino técnico profissionalizante ressalta que este é destinado às classes menos favorecidas, o qual foi regulamentado em 1942 pelos decretos e leis que seriam descritos posteriormente.

Com a criação em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi instituído o ensino supletivo para adolescentes e adultos ampliando a educação primária por meio de um Fundo Nacional do Ensino Primário.

Foi no período da década de 30 que se originaram as políticas de educação de Jovens e adultos, que seriam implementadas nos anos seguintes de 1945 até 1964.

Após a queda do Governo Vargas, houve um grande movimento de escolarização apresentados por meio de Decretos-Lei, que visaram à sustentação de um saber-fazer mais rápido para o atendimento das necessidades oriundas das transformações do sistema econômico. Esses Decretos instituíram o ensino técnico profissionalizante no País, destinado no art. 129 da constituição de 1937 “às classes menos favorecidas”, buscando evitar a importação de mão de obra especializada.

Durante os anos que se seguiram, houve uma mobilização em torno da Educação de Jovens e Adultos, evidenciada por campanhas e programas de alfabetização, considerando a urgente necessidade de ampliação das bases eleitorais e de qualificação desse crescente contingente de indivíduos com pouco ou nenhuma escolarização, pouco qualificada para o mercado de trabalho.

É a partir da promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 208, que ampliou o dever do Estado com a EJA garantindo “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a EJA teve garantido um espaço de participação nas políticas públicas e na adequação da escola a essa demanda educacional.

Segundo o MEC (2007, p.9) “a EJA no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988”. A partir de 2003, com programas voltados à alfabetização de adultos, houve uma participação mais efetiva dos Estados e conseqüentemente um aumento de verbas destinadas aos municípios para a implementação de projetos que visassem à continuidade dos estudos.

De acordo com DI PIERRO (2000), quando em 1997 a V CONFITEA<sup>6</sup> proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. A transição de referências para a EJA vem sendo impulsionada por um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea.

Percebe-se que, ao longo da trajetória da Educação de Jovens e Adultos, a ênfase dada a essa modalidade tem sido na aquisição de conhecimentos cognitivos e reparo de uma situação de exclusão e preconceito. Pouca ou nenhuma ação eficaz foi empreendida, por parte do sistema educacional oferecido pelo Estado, no sentido de uma ação educativa que valorizasse as aquisições já existentes nesse indivíduo.

---

<sup>6</sup> Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada pela UNESCO que ocorre a cada 10 ou 12 anos, já tendo sido realizadas cinco edições. A última edição (quinta) em 1997 foi na cidade de Hamburgo-Alemanha, onde foi compilado o documento em referência. Suas edições anteriores foram: a primeira em 1949, em Elsimore-Dinamarca; a segunda em 1960, em Montreal-Canadá; a terceira em 1972, em Tóquio-Japão; e a quarta em 1985, em Paris-França.

## **Das ações educativas: O PROEJA como uma nova trajetória profissional**

A educação profissional tem como principal objetivo a criação de cursos voltados ao acesso ao mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações. É um conceito de ensino abordado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), complementada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 e reformado pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.

De acordo com a legislação brasileira existem três níveis de educação profissional:

- 1- Nível básico - voltado para pessoas de qualquer nível de instrução e que pode ser realizado por qualquer instituição de ensino.
- 2- Nível técnico - voltado para estudantes do Ensino Médio ou pessoas que já possuam este nível de instrução. Pode ser realizado por qualquer instituição de ensino com autorização prévia das secretarias estaduais de educação.
- 3- Nível tecnológico - ofertado apenas por instituição de ensino superior (faculdades ou universidades). Pode ser realizado como graduação ou pós-graduação

O currículo da educação profissional sofreu modificações ao longo do tempo em função das reformas ocorridas no ensino. Todas as reformas políticas do Estado que ocorreram foram fruto das disputas ideológicas, dos projetos que contam com a influência dos intelectuais e das teorias sociais e políticas, e levaram a uma recomposição do campo acadêmico e do campo científico. Teorias e modelos explicativos da vida, das regras democráticas e da educação são *contextualizados* (elaborados) nas comunidades científicas e *recontextualizados* nos órgãos governamentais que simplificam ainda mais as teorias sociais predominantes.

Sáimos do paradigma da sociedade de economia para o de sociedade de tecnologia. O reconhecimento de que não foi o trabalho o responsável pelo aumento da produtividade e sim a tecnologia, o próprio trabalho passa a ser questionado como o lugar e o destino do ser humano, embora não se saiba o que fazer com este ser em estado de não-trabalho, como um ser improdutivo, intoleravelmente dependente. Decididamente a educação vinculou-se ao trabalho e este se constituiu na melhor forma de controle social e de demarcação do espaço humano nas sociedades ocidentais. (ESPINHEIRA, 2004 p. 321)

Nessa reflexão, Espinheira nos convida a analisar essa relação insistente em vincular o currículo somente às questões do trabalho, o que dificulta a consideração dos outros

elementos que compõe o currículo, como a dimensão emocional, imprescindível para que o indivíduo possa estabelecer conexão com a sua realidade, para assim efetuar um compasso entre o que Habermas chamou de mundo vivido e mundo do sistema.

Podemos, assim, identificar quatro modelos de currículos que vêm se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país, desde os anos de 1960, conforme apresenta Silva (2001, p.08): currículo clássico-científico, currículo tecnicista, currículo científico e o currículo das competências.

De acordo com Silva (2001), até 1971, os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico. Tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica, com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista. O Ensino Médio ainda estava centrado na formação nas profissões consideradas nobres, como medicina, direito e engenharia, nas atividades intelectuais e artísticas e na preparação para o trabalho.

Esta última modalidade sempre oferecida para os filhos dos trabalhadores, para as crianças pobres e abandonadas. Saliento que o trabalho profissionalizante sempre teve uma conotação de controle da pobreza, destinado à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras.

Nos governos militares rompe-se com o eixo do ensino baseado nas disciplinas tradicionais. O currículo do 1º e 2º graus, segundo Silva (2001), *regionaliza*<sup>7</sup> os conhecimentos agrupando-os em áreas de aplicabilidade tecnológica imediata. Os estudos por *instrução programada*, *os testes*, os exercícios de completar, etc. As Ciências Sociais foram completamente ideologizadas, enfraquecendo a História e a Geografia como disciplinas científicas. Os Estudos Sociais *regionalizaram* essas ciências em um campo amplo de aplicabilidade. A Educação Moral e Cívica substituiu o que poderia ser o ensino de Filosofia e de Sociologia, jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia, e, pelo menos, cento e cinquenta anos de Sociologia e Antropologia. Esse modelo de currículo é *tecnicista*.

Os currículos científicos surgiram a partir de 1983, em alguns Estados, e a partir de 1988 em todo o território brasileiro, com uma série de reformas curriculares e uma variedade

---

<sup>7</sup> Regionalizar os conhecimentos significa agrupá-los em função de sua aplicabilidade. Esses campos abrigam disciplinas tradicionais, mas o ensino na formação nessas áreas é condicionado pela aplicabilidade da ciência.

de teorias pedagógicas, que visavam, sobretudo, a democratização do país e a superação do modelo curricular dos governos militares. As experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo divergindo em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdo e de sentido para os jovens.

Daí surgiram modelos de currículos mais próximos dos *currículos científicos*, resgataram-se as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, como aponta Silva (2001).

Dentro dessa pluralidade de possibilidades surge o currículo por competência, uma concepção baseada no desenvolvimento das competências, ou seja, em conhecimentos aplicados à realidade imediata.

Essa “pedagogização” dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990 e também demonstra o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações etc.

Uma variada gama de proposições pedagógicas se confrontou nesses anos: histórico-crítica, da educação popular freireana ou não, pedagogias liberais autonomistas, resgate de Dewey, sócio-construtivismo etc.; tudo foi possível desde que com currículos flexíveis.

Com a formulação da LDB de 1996, o decreto 2.208 de 1997 (que regulamenta o ensino profissionalizante) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio de 1998, há uma abertura para se discutir e aplicar as competências, período que consagrou os currículos do modelo das competências.

É nesse cenário de mudanças constantes que os currículos da Educação de Jovens e Adultos são pensados. Atualmente, estão tendo uma visibilidade maior no cenário educacional e caracterizados como prioridade do Governo Federal, que busca suprir lacunas evidenciadas ao longo da aplicação das políticas curriculares historiadas anteriormente.

Haddad (1992) ressalta que a EJA é “conseqüência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada” (p.3). O autor qualifica a EJA como uma oportunidade de melhoria das condições de vida, de superação da exclusão.

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, no seu Art.3º, documento compilado na V CONFITEA que se tornou base para a ampliação dos deveres para com essa modalidade tão desvalorizada, esclarece como deve ser o entendimento do trabalho com essa categoria:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (Art.3º da Declaração de Hamburgo)

Assim, o MEC, por meio da Portaria nº 2.080, em 13 de junho de 2005, estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV), as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Após a construção do Documento Base (2006), cujo teor estabelece as diretrizes principais, o MEC optou pela criação de um programa que abrangesse cursos que integrassem a educação básica à técnica profissionalizante.

Assim, no dia 24 de junho do mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 5.478, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Este Decreto foi revogado, em 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 5.840 que, entre outras mudanças, alterou o nome para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. (ANEXO 1)

Na composição fundamental desse programa encontram-se as discussões sobre a integração entre formação geral e formação profissional, travadas desde os anos 80 e, tendo

como marco a promulgação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, os debates sobre as possibilidades das instituições federais de educação tecnológica atuarem na educação de jovens e adultos.

São 72 escolas da RFEPT que possuem cursos em andamento, com cerca de 7.200 matrículas. Em 2007, foram investidos no PROEJA aproximadamente R\$ 22 milhões, com estimativas para 2008, de aumento do número de matrículas abrindo mais turmas nessa modalidade em toda a RFEPT, perfazendo um total aproximado de quase 12 mil novas vagas. Nos planos de ação do programa (MEC, 2008), prevê-se a abertura também de cerca de 12 mil vagas nos sistemas municipais de ensino e 13 mil nos sistemas estaduais, onde serão destinados recursos da ordem de R\$ 48 milhões.

Para o MEC (2008) o PROEJA é um programa que viabiliza a meta prioritária para a educação, que é 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 a conclusão do ensino fundamental com qualidade.

Para os jovens e adultos com itinerários formativos irregulares, que por motivos diversos tiveram de abandonar os estudos, retornar à escola e elevar a escolaridade com uma qualificação profissional é uma forma de acesso ao mercado de trabalho. Conforme ressalta a estudante: (H) *vi nesse curso uma oportunidade de estudar e ter uma profissão depois de muitos anos parada, aí fiz a seleção e passei... vir para o CEFET foi um grande recomeço...*

Essa qualificação, no entanto, unindo o ensino básico e o técnico, necessita responder a uma demanda que requer uma educação de fato integradora, onde os conhecimentos possam ser articulados de forma mais próxima da realidade desses indivíduos que já trazem na sua bagagem informações importantes de sua prática de vida, seja profissional ou experiência pessoal. Caso contrário, essa qualificação se tornará mais um meio de reforçar a distância entre a realidade deste indivíduo e o mercado. De acordo com as estudantes: (B) *ninguém sabe da existência desse curso...;* (C) *informaram para gente que é para falar que somos de edificações, aí a gente vai conseguir estágio...;* (H) *nem o setor de estágio sabe do nosso curso...;* (B) *achei que ia ser mais fácil, que o mercado iria querer a gente logo...*

Dessa forma, há um crescimento na demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera, que efetivamente se estabeleçam como uma ferramenta de inserção social. Ainda de acordo com o Documento Base, tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do jovem e do adulto em situação de aprendizagem escolar e que o ajudem a ingressar no mercado de trabalho, contribuindo dessa forma na diminuição das desigualdades sociais.

De acordo com o MEC (2007, p. 55) “para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação”. Provoco então esse discurso, afirmando que não basta apenas o indivíduo se mobilizar internamente. Há a necessidade dos programas instituídos oferecerem reais condições de construção dos conhecimentos. Dessa forma, constato que os programas são implementados na teoria, mas na prática ainda ficam a desejar, pois as escolas em sua grande maioria não estão adequadas e adaptadas para a efetivação desses programas e ou políticas.

É notória a percepção de que os currículos da educação profissional, mesmo em suas versões mais humanísticas, estiveram sempre muito presos a um racionalismo exclusivamente instrumental, conjuntamente com a adesão ao dogmatismo das rígidas estruturas disciplinares do modelo tecnicista que carrega em si um negligenciamento das questões da subjetividade do sujeito em relação ao fazer tecnológico, fazendo com que os profissionais que ingressam nessa formação encontrem dificuldades em entender ou tratar as questões inerentes ao *ser humano humanidade*. Esse termo foi cunhado pela Prof.<sup>a</sup> Noemi Salgado Soares, a partir de seus estudos de doutoramento balizados pelos ensinamentos de Krishnamurti, que representa o significado da indissolubilidade do ser humano e da humanidade, pois um ser humano contém a humanidade toda, ele não só a representa como ela é.

O estudante (E) ilustra essa constatação da seguinte maneira:

*é uma pena só ter aula de relações interpessoais no primeiro módulo, essa era a única disciplina que falava da gente e nos orientava, é muito pouco, a gente precisa durante o curso todo, eh! A gente só dá valor quando perde, eu mudei muito, graças as aulas. Pena que é tão pouco, porque o curso é técnico. Aí depois a gente vai trabalhar com a piãozada, com gente mesmo e precisa saber se relacionar...*

Uma diretriz curricular que atenda a esses preceitos deve ter em sua natureza a abertura e a coragem para ousar, personificada nos docentes, técnicos e gestores alicerçados em suas atitudes diferenciadas diante da vida e no reconhecimento dessa natureza indissociada do ser humano.

## *DIÁLOGO III*

### *DA PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES: CAMINHOS POLILÓGICOS PERCORRIDOS*

A educação deve ter uma pitada de “sonho”. Sonho de fazer a história que cada um idealizou para o futuro: uma história de possibilidades, mais democrática e pluralista, onde não há autoritarismo e sim humanismo, para que se minimizem as desigualdades.

FREIRE (2004)

**N**esse Diálogo busco, por meio das considerações de Krishnamurti, Maturana, Morin e Elias, trilhar caminhos que possibilitam tecer a compreensão do eixo EU-OUTRO-NÓS, base do entendimento sobre a *Pedagogia das Emoções*.

De acordo com Jacques Delors (1990), a principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida fundada em quatro pilares que são ao mesmo tempo pilares do conhecimento e da formação continuada. Esses pilares podem ser tomados também como indicadores do rumo da educação do futuro, que se inicia agora.

A escola como uma instituição que propõe e legitima a educação de crianças, jovens e adultos, nascida nos idos do século XV e considerada como o pilar do mundo moderno, continua em pleno século XXI a se manter como peça fundamental na vida das sociedades e dos indivíduos, inculcando valores, saberes e condutas respaldados em maior proporção pela supremacia da razão.

Nesse sentido, a (in)formação para o mundo do trabalho dominou, subjugando a formação para a vida que inclui o universo do trabalho sem descartar a vida como *serhumanohumanidade*. Para Soares (2006, p.150) que cunhou esse termo, o indivíduo necessita compreender e conscientizar-se de que como *serhumanohumanidade* não está separado da totalidade da humanidade. Ele é o “resto da humanidade”, a humanidade inteira está inserida em sua existencialidade.

O papel da Educação necessita pautar-se no reconhecimento e aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva e que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações em seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais, retirando assim o ranço da educação compensatória, ou seja, aquela em que o indivíduo deverá ser restituído de todo o conhecimento que não foi adquirido em seu tempo “normal” de escolaridade. Nessa perspectiva, instaurando assim um tempo de educação que priorize o desenvolvimento do ser integral, entendido como aquele que desenvolve não só suas habilidades e competências cognitivas mas também as de ordem emocional, rompendo de vez com a visão de que a emoção é assunto para ser estudado e vivenciado fora do campo educacional.

Dessa forma, o ser humano não pode ser compreendido sem suas emoções. Sartre (2007, p.93) considera que a passagem à emoção é uma modificação total do “ser-no-mundo”. Isto é, as emoções não são simplesmente oferecidas em nossa constituição biológica. “Elas detêm uma grande parte de sua origem construída socialmente”. Como relata a estudante (H): *o nervosismo atrapalha muito, pelo fato de não conseguir compreender o que está sendo passado, dá uma vontade de desistir, dá medo. Vejo todo mundo me olhando, nossa. Depois caio na real e vejo que tenho condições de aprender.*

Por isso, a formação circunscrita apenas no acúmulo do conhecimento não basta. É preciso pensar em uma educação para a vida, na qual as emoções, atitudes, sentimentos, cooperação, corporeidade, ludicidade e responsabilidade ecossistêmica necessitam ser desenvolvidas como categorias do processo de aprender.

Segundo Espinheira (2006), a “Educação é uma mobilização do querer e a conquista do bem social”. Essa mobilização para o querer é fruto de um saber que envolve escolhas. Contudo, a capacidade de saber escolher apresenta-se também como um desafio educativo a ser transposto pelos indivíduos e coletividades humanas.

Portanto, é necessário compreender que o processo de educar está imbricado ao processo de humanizar, pressupondo-se que educação e humanização<sup>8</sup> caminhem juntas. Nesse caminho, a premissa básica da educação seria conferir aos indivíduos tanto a sua identidade, a sua coletividade, quanto seu papel social, que implicam em ser crítico, autônomo e consciente de si.

A educação, tal como definida hoje, surgiu no século XV diante de uma necessidade da sociedade. Ela por si só não existe. Sua existência e sua permanência estão articuladas com as necessidades dessa sociedade.

Dessa maneira, podemos considerar que a educação é composta por três dimensões: a econômica, a técnica e a social. Dentro da dimensão social é que se inscreve a dimensão emocional. Podemos considerá-la, de acordo com Espinheira (2006), como o bem maior comum que possuímos.

---

<sup>8</sup> Conceito utilizado para designar o processo de inserção do indivíduo no grupo cultural de origem, por meio dos aportes básicos como tradição, costumes, língua, etc.

Essas três dimensões estão bem presentes nas falas dos estudantes quando indagados sobre o que os motiva a permanecer na escola: (L) *ter uma carreira e prosseguir na área*; (G) *melhor salário, melhor remuneração e promoção*; (N) *um bom conhecimento na área e me estabelecer profissionalmente...uma melhora de vida...*; (I) *porque ainda não alcancei o topo de onde quero chegar...*; (J) *melhorar em todos os aspectos, na família e profissionalmente. Crescer interiormente através da sabedoria, para indagar proporções financeiras...*; (F) *um conhecimento de mundo...*; (A) *saúde, tranqüilidade, alegria, satisfação, paz...*

Com esses relatos evidencio que há a predominância de uma busca por uma qualificação técnica ligada principalmente a uma necessidade econômica, seguida por uma tímida identificação social vinculada a uma necessidade emocional. Isso se deve ao fato de que durante longos anos as dimensões econômica e técnica sobressaíram, relegando a social a um segundo plano menos acadêmico e sufocando todos os vestígios das emoções que estão inseridas em cada ação humana.

Nessa redução da dimensão social houve um esquecimento de que o ser humano é construído pela vida social e que a Educação é um espaço de vida social onde ocorre o processo de *identificação*<sup>9</sup>. Portanto, este é um espaço para a construção de identidades, nas quais nossas emoções estão contidas. Essa experiência de identificação fica registrada e conduz o indivíduo na sua trajetória. Duas estudantes relatam:

(F) A melhor fase da minha vida escolar foi durante a infância, da 1ª série aos 7 anos até a 3ª série na Escola Antônio Carlos Magalhães, ainda consigo sentir o cheiro da minha mochila e do material didático novo. A minha primeira professora Flor<sup>10</sup> era gordinha e gostava muito de contar histórias, depois a Lola<sup>11</sup> esta gostava de dormir na sala de aula e Dinha<sup>12</sup> muito prestativa com os alunos... A 5ª série foi ótima, os alunos eram cobrados do fardamento, a participação em grupo e com o professor. A 6ª série até o 2º ano o professor não dava aula, fazia greve o ano quase todo. Parei de estudar, fui trabalhar... Hoje estou no CEFET para ser uma técnica em Infra-Estrutura Urbana, pois a formação profissional faz parte da minha identidade.

(N) Os meus primeiros anos na escola, pelo o que eu me lembro foi a época de descoberta que normalmente não aprendemos em casa, é um momento de encontro seu com as coisas que você vai começar a aprender e levar para a vida.[...] Aos 7 anos fui para a escola do governo, ali estudei da 1ª a 4ª série, o legal disso foi que peguei uma professora que além de ser ótima, fez um grande papel nas nossas vidas pelo fato de permanecer com a mesma turma da 1ª a 4ª série e assim tendo uma

---

<sup>9</sup> Conceito utilizado na Psicanálise por Sigmund Freud que considerou como sendo “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”.

<sup>10</sup> Nome fictício

<sup>11</sup> Nome fictício

<sup>12</sup> Nome fictício

grande participação educacional e maternal de grande importância nas nossas vidas[...]

Mesmo percebendo que a dimensão emocional está inscrita no universo escolar e acompanha o indivíduo por toda a sua itinerância formativa, percebo que essas experiências não são consideradas na formação profissional, preponderando ainda um racionalismo pragmático.

Nesse sentido, a função social e política da escola implicam em agregar à formação profissional elementos que discutam as dimensões física, emocional, intelectual, moral, estética e ambiental de modo igual ao desenvolvimento que se faz com a dimensão técnica. Revendo, assim, seus métodos, formas e processos de educar. Landim Filho (1983, p.175) destaca que “educar, formando a pessoa humana, impõe sempre um dever de conscientizar, isto é, de tornar a pessoa consciente do que é e do que deve ser”.

A escola necessita, então, ser um espaço de valorização das relações afetivas, bem como de trocas de saberes trazidos por esses indivíduos e de suas construções individuais e não apenas colaborar na ordenação de conteúdos disciplinares, mas fornecendo ao indivíduo elementos que colaborem na sua constituição como ser vivente. Conta a estudante (A) que: *o que mais é importante e que gosto na escola é saber que aqui fiz muitas amizades, mesmo com todas as minhas dificuldades...*

Nesse contexto, a sala de aula como espaço para a aplicação do ideário educacional precisa ser aberta, pela sua natureza polilógica, para a transdisciplinaridade - embora poucos consigam agir dessa forma - onde devem dialogar os diferentes valores, experiências, concepções, culturas, crenças e relações sociais.

Nesse diálogo dentro do cotidiano escolar, que o faz rico e intenso, é que se tem a oportunidade de construção não só de conhecimentos como também de indivíduos.

Segundo Espinheira:

A Educação é a mais importante das experiências humanas de humanização. É a única via que permite chegar à Civilização – aquele estar junto, como nos diz Freud, mas é também a fonte do mal-estar na civilização (2003, p.4).

Com o fio das considerações trazidas por Espinheira, reforço o ponto dessa trama entremeando com as considerações de alguns estudantes, que irão validar essa proposição: (F) *já fui reprovada, mas o que me levou a ficar na escola é que a educação nos leva ao*

*crescimento do saber...; (A) aqui espero alcançar meu amadurecimento do meu caráter e personalidade, dentro da minha futura profissão...; (L) estar aqui significa melhorar meus conhecimentos...; (H) ter um trabalho que me valorize e que me de oportunidade de crescer e realizar meus sonhos....*

Essa riqueza existente na Educação confronta-se com um modelo pedagógico que está baseado em um padrão que engloba o indivíduo e a sociedade e que considera a diferença de forma negativa, gerando assim uma pedagogia excludente. Como afirma Espinheira (2003, p4),

O predomínio da razão instrumental no processo educacional tende a anular a atenção à subjetividade do indivíduo, tornando-o um ser indistinto diante de uma missão a que está obrigado a realizar sem ter a devida consciência do seu sentido e do seu significado.

Houve um movimento intenso no século XX entre os educadores, já evidenciado no século XIX, de deixar de pensar a Educação apenas com a razão cognitiva, instrumental e a sua redução apenas a um entrelaçamento com o mundo do trabalho para um pensamento mais amplo, que compreenda o indivíduo no todo. Ressalto as contribuições de Pestalozzi, Rousseau, Rudolf Steiner, Jonh Dewey, Jiddu Krishnamurti, Henri Wallon, Jean Piaget, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Rubem Alves, Edgar Morin, Humberto Maturana, Leonardo Boff, Dante Galeffi, Gey Espinheira, Noemi Salgado Soares, dentre outros, até mesmo anônimos, que estão imbuídos de uma práxis diferenciada, centrada no desenvolvimento do ser.

Dessa maneira, a função básica do contexto escolar é formar o “ser social” integral. Isto é, formar cidadãos reflexivos, críticos, participativos e solidários. A Educação, portanto, necessita ser libertária e emancipadora como já anunciava Paulo Freire (1996). Nessa perspectiva, não basta somente aprender a fazer. É preciso entender que existem diversas maneiras para esse *fazer*, as quais perpassam pelo aprendizado do *conhecer*, *viver* e *ser*, como sinalizou Delors (1990).

Diante dessa ampliação da função educativa, a mesma contempla a construção de uma nova sociedade, na qual o conhecimento construído possibilita aos indivíduos compreender e agir na sociedade para além do trabalho.

A escola precisa então se adequar a essa necessidade e se constituir em um espaço de formação de “pessoas capazes de serem indivíduos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (CANDAUI, 2000, p.13).

Esse é um dos maiores desafios da Educação, tendo em vista que mesmo com a existência de teorias e reflexões a respeito do tema, a escola continua priorizando o conhecimento racional, constituído principalmente pela apropriação da dimensão cognitiva, em detrimento das outras dimensões do processo ensino-aprendizagem, como a emocional, negligenciando dessa forma toda a importância das emoções na construção do conhecimento. Segundo a estudante (H): *a escola é boa, mas precisa rever alguns aspectos como, por exemplo, o retorno das pessoas, de volta a escola, depois de muito tempo... As vezes é muito difícil...*

Diante dessa constatação, Espinheira (2004, p.3) evidencia que “decididamente a educação vinculou-se ao trabalho e este se constituiu na melhor forma de controle social e de demarcação do espaço humano nas sociedades ocidentais”.

Essa vinculação apenas para o mundo do trabalho colaborou para o fortalecimento da busca por uma identidade de *homo technologicus* retirando da educação a sua função de colaborar para a formação desse indivíduo humanizado, atento às relações, principalmente aquela a ser estabelecida consigo mesmo e conseqüentemente com os demais que o cercam.

O conceito de “dimensão emocional” que adoto neste estudo é desenvolvido na Sociologia das Emoções, que busca compreender “as expressões do sentimento, a subjetividade deles expressa em ações que configurem a situação da emoção, ela própria transportada para a forma de agir, para o significado da ação” (ESPINHEIRA, 2007, p.1), pretendendo pensar o indivíduo como sendo uma representação concreta da sociedade.

O referido conceito pode ser entendido a partir da dialogia do eixo EU-OUTRO-NÓS. Em síntese, esse conceito de dimensão emocional pode ser aqui compreendido como a capacidade de lidar com as emoções e os sentimentos que estão circunscritos na relação que se tem consigo mesmo, com o outro e entre ambos.

Por dimensão emocional considero toda a rede de sentimentos e emoções que estão imbricados nas relações sociais dos indivíduos e que estão inseridos no contexto educacional, bem como presentes também em cada indivíduo como relata o estudante (G):

*Eu sempre fui tímido, minha timidez é grande, nem conversava direito com as pessoas. Durante o primeiro módulo tivemos aula de Relações Interpessoais, mas as aulas me fizeram falar mais de mim, me assumir, falar do que eu sinto e ouvir mais também e compreender os outros, uma pena que só no primeiro semestre essa aula, agora não temos mais.*

Partindo do pressuposto de que a representação concreta da escola é o estudante, é ele que sente a escola. Então, a emoção é uma realidade presente nas pessoas e não um absurdo, irreal, que não existe. Assim, concluo que a motivação humana para agir é emocional. Dessa forma, o relato da estudante (N) ilustra essa proposição sobre o agir motivado pela emoção:

*A minha maior dificuldade sempre foi me envolver com toda turma, sempre ficava afastada optando em realizar minhas tarefas sozinha e muitas ficando com dúvida, por ter vergonha de perguntar a professora levando para casa a dificuldade de realizar a tarefa, mas isso aconteceu em toda a minha vida escolar porque sempre deixei a timidez me atrapalhar [...] Até pensei em desistir [...] No momento atual da minha vida o curso no CEFET está sendo um experiência necessária para o meu crescimento profissional e pessoal, hoje sei que apesar das minhas dificuldades tenho uma meta de vida e mais firmeza nas coisas que eu quero.*

Nesse sentido, todo o movimento que o indivíduo faz é por emoção. A ação é fruto de uma razão emocional. Como relata o estudante (D): *Meu maior sonho é ajudar meus pais que moram na roça.* A vida social é um compartilhar de emoções e nesse compartilhamento criamos os padrões de sociabilidade. Dessa forma, o papel social da escola é dar significado ao indivíduo, colaborando para o entendimento de que sua emoção o ajuda e não se transforma em um sintoma. Pontua o estudante (I):

*Sou filho de mãe solteira e semi-analfabeta, tive dificuldades para estudar por ser complexado, mas com muito esforço algumas coisas foi superadas. Hoje percebo que não estou tão motivado como antes, já pensei em abandonar várias vezes, mas acho que se eu me deixar levar por esse desânimo, ou decepção, vou me arrepender amargamente. Por isso ainda continuo.*

A Educação colabora com o fracasso do indivíduo quando negligencia essa parte de si, a emoção. Isto se dá a partir do não desenvolvimento da dimensão emocional. *Alguns professores nem olhavam para mim, nem para meus irmãos porque não tínhamos livros, nós éramos muito pobres...* relata a estudante (C).

Assim, necessitamos de uma educação que possa ser capaz de responder aos desafios que enfrenta, sem se lamentar por um tempo perdido, sem tentar suprir as carências de um

passado (como foi à visão dos supletivos). Que reconheça os jovens e adultos como indivíduos plenos de direito e de cultura, que atenda as suas necessidades de aprendizagem no presente, que os respaldasse em todas as suas experiências, incluindo as emocionais, inserindo-os dessa maneira na vida em sociedade.

## Da Emoção

O ser humano, desde o momento do seu nascer até o de finitude do existir, vive em consonância constante com o seu modo de interagir com as pessoas, com o mundo e suas realidades, pois as emoções fazem parte da constituição de todos os seres. Assim, posso afirmar que as emoções surgem junto com os primeiros movimentos de vida.

O nosso existir, personificado no aqui-e-agora, que compreende as instâncias físicas, psíquicas e emocionais, estará relacionado ao modo e à qualidade de reação do nosso ser frente às interações. E o equilíbrio do ser estará ligado diretamente à forma de sentir o mundo de relações em que vive. Por isso, nos expressamos e atuamos com emoção. Nesse sentido, saliento que toda a ação racional é derivada de uma emoção. Percebo na fala da estudante (B) essa constatação: *é uma honra ser aluna do CEFET, tentei várias vezes passar no vestibular daqui. Quando fiquei informada sobre o curso do PROEJA fiz a inscrição e fui aprovada... me sinto privilegiada por estar estudando e por ser aluna do CEFET.*

Dessa forma, o que seria então a emoção e quais seriam as suas principais características?

Na busca pela origem da palavra emoção não foi encontrado no grego nenhum significado exato, apenas os vocábulos *pathos* que significa capacidade de sentir, sentimento profundo e *pathema* que tem o significado de emoção passiva ou condição da alma, ambos vocábulos originam-se do radical *pathein* que significa sofrer.

Assim, etimologicamente, a palavra Emoção é proveniente do latim, língua do século VII a.C. que oferece duas raízes: a primeira *ânima* que significa alma - o que anima o corpo e que comunga com a sabedoria popular que diz ser a emoção originária da alma; e a segunda *emovere* que significa abalar, sacudir, deslocar, derivada de *movi*, que significa movimento,

característica fundante da vida, pois a vida se processa em movimento contínuo e de interação constante.

Assim a origem da emoção está diretamente ligada à origem da Vida, “seja na perspectiva Divina ou humana (individual e coletiva)” (ACCIOLY & ATHAYDE, 1996, p.17). Seguindo nessa direção e para fundamentar um conceito de emoção, é necessário perceber que quando se fala de emoção, amplia-se a escala de percepção abrangendo todas as emoções, sejam elas vistas como positivas ou negativas. Essa percepção (positiva / negativa) sobre as emoções é encontrada na medicina, psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia e nas religiões.

O conceito sobre emoção varia conforme a perspectiva de cada área do conhecimento, pois não há uma unicidade de conceito, uma vez que o termo é polissêmico e abrange um conjunto de “fenômenos complexos” (ACCIOLY & ATHAYDE, 1996, p.27) em vários campos do conhecimento.

De acordo com Accioly & Athayde (1996, p.22) a emoção pode ser conceituada como uma “reação organísmica total, coordenada pelo cérebro ante estímulos externos e/ou internos, promovendo condutas adequadas para preservação da Vida, ante ameaças e para sua manutenção e da espécie”.

Esse conceito salienta a importância da emoção como sendo uma reação vital para gerar, expressar e manter a vida. Dessa forma, as emoções serão evidenciadas a partir de três campos que envolvem o ser: o cognitivo, o fisiológico e o comportamental. O relato do estudante (E) evidencia esses campos

*olha, as minhas emoções me influenciam sim, eu digo logo pra professora quando eu tô fazendo um negócio, um exercício, e meu juízo esquenta, ih! Não consigo fazer mais nada, eu paro tudo, minha cabeça esquenta e não dá pra mais nada. Eu largo de mão, logo.*

Dessa forma, buscando entender melhor as características das emoções, utilizei a classificação oferecida por Accioly & Athayde (1996, p.32) sobre a emoção para um melhor entendimento dentro dos estudos propostos nesse estudo. Assim, de acordo com o autor, as emoções podem ser classificadas em quatro categorias: quanto à espécie; quanto à origem; quanto ao movimento interpessoal; e quanto à propriocepção.

- Quanto à espécie: as emoções básicas são Medo, Raiva, Alegria, Afeto e Sexo. Sendo que a partir delas surge uma gama de variações.
- Quanto à origem: emoção inata e emoção programada. As emoções inatas, segundo o autor “são as que têm uma programação genética. São emoções para a defesa da vida e manutenção da espécie.” As emoções programadas, são adquiridas mediante uma programação relacional. São as emoções aprendidas. Essa programação pode ser Direta, mediante a relação interpessoal primária (família) ou pode ser Coletiva, por meio da programação cultural.
- Quanto ao movimento interpessoal: é o resultado de cada movimento das emoções nas relações interpessoais. São denominadas de Conjuntiva por conjugarem os indivíduos (alegria, afeto e sexo), e Disjuntivas, por favorecerem o afastamento dos indivíduos (medo, raiva e tristeza).
- Quanto à propriocepção: quando as emoções promovem efeito corporal de bem-estar, são chamadas de Euforizantes (alegria, afeto e sexo) e Disforizantes (medo, raiva e tristeza), quando causam efeitos corporais de mal-estar, bem como problemas relacionais.

Essa classificação oferece uma explanação sucinta, porém objetiva sobre as características das emoções, facilitando a sua compreensão.

Destaco que os estudos relativos às Emoções, fora do campo de conhecimento da educação, são extensos como na medicina, em que surgem há mais de cem anos, já em 1872, com as pesquisas de Darwin<sup>13</sup>, que se seguiram com produções constantes, tanto na própria medicina como também em outras áreas do conhecimento como a Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Biologia, Filosofia.

Contudo, mesmo com esse longo tempo de estudo sobre as Emoções, pouco se tem ainda de utilização prática desse conhecimento. As emoções foram relegadas a um segundo escalão, a um plano inferior de prioridades. Por esse motivo, os currículos não contemplam o

---

<sup>13</sup> Pesquisador naturalista, ex- estudante de medicina, publicou um trabalho intitulado “Expressão das emoções no Homem e nos Animais”. Ver ACCIOLY & ATHAYDE (1996).

desenvolvimento das emoções. Apenas vemos ações isoladas de professores que valorizam o sentir, isto é, as emoções. Como relata o estudante (J):

*só tivemos uma professora no primeiro módulo que falou e deu aula sobre a emoção, lá nos pintamos, desenhamos, assistimos filmes e conversamos muito sobre nossas coisas, sobre nossas emoções e sentimentos. Ajudou muito a gente a observar as coisas de maneira diferente, despertou novas coisas na gente.*

Na análise sobre o processo educacional observa-se que a Educação priorizou e limitou o estudo da emoção apenas como um fator gerador de sintomas que levam ao fracasso escolar, entre outros. Assim, a perspectiva que pretendo com esse estudo é levantar a possibilidade de se pensar a emoção como um componente não patologizador, facilitador na construção de conhecimento, principalmente nas classes destinadas à Educação de Jovens e Adultos, por considerar necessário acolher a experiência que esses indivíduos já possuem em relação tanto ao mercado de trabalho quanto, sobretudo, em relação à vida.

As considerações que registrei até aqui buscam desenvolver uma reflexão sobre o processo de formação profissional dos estudantes da EJA e a relação estabelecida com a dimensão emocional dentro desse processo. A questão é saber como esses indivíduos, imersos no campo da escola, poderão construir sua formação, se essa construção desenvolve a idéia de posicioná-los apenas frente ao mundo do trabalho. Nesse cenário, como poderão estar comprometidos com uma educação para além do trabalho, estabelecendo dessa forma, relações sociais entre si e entre grupos de pertencimento, conscientes de si como indivíduos responsáveis por sua *auto-co-hétero-eco-formação* (FERNANDEZ, 2002 *apud* AVENA, 2008)

Dessa maneira, escolhi quatro caminhos teóricos que subsidiam a pesquisa. Os quatro caminhos escolhidos, que descrevo a seguir, cada qual com sua singularidade, visam estruturar a compreensão que se pretende ter frente a uma educação para além do trabalho, que priorize o *serhumanohumanidade*.

Os caminhos inicialmente parecem se configurar como linhas paralelas. Porém, ao serem descritos percebe-se que são separados apenas didaticamente para que se tenha alcance do objeto desse estudo, mas na prática esses caminhos estão interligados, pois abrangem a estruturação do eixo EU-OUTRO-NÓS.

Ao propor uma análise a partir de um eixo, estou afirmando que há mais de uma parte. Isto é, estou considerando eixo como “uma peça que articula uma ou mais partes dum mecanismo que em torno dela descrevem um movimento circular” (HOLANDA, p.173).

Assim a análise da dimensão emocional está fundamentada em um eixo denominado EU-OUTRO-NÓS. Este eixo está ancorado no caminho 1, pelos estudos de Jiddu Krishnamurti, com a categoria autoconhecimento; no caminho 2, com a categoria aceitação por meio dos estudos de Humberto Maturana; no caminho 3, com a categoria conexão, por meio da obra de Edgar Morin; e o caminho 4, com a categoria distanciamento, mediante as reflexões de Norbert Elias.

A dinâmica dialógica que utilizei na construção dos diálogos visa orientar para a compreensão do eixo proposto a partir das categorias autoconhecimento, aceitação, conexão e distanciamento. Oportunizando, dessa forma, a criação de uma outra categoria de análise que denominei de *autoconhecer-aceitar-conectar-distanciar*.

## *Caminho 1 - Por entre o si mesmo: o autoconhecimento*

Quando Krishnamurti (2003, p.19) evidencia que “as escolas existem para o cultivo do homem total” e os “centros de educação devem necessariamente ajudar o estudante e o professor a florescer com naturalidade”, essa visão além de poética, demonstra que o entendimento que precisamos ter sobre o indivíduo que está freqüentando a escola vai além do que nos acostumamos a ter, isto é, reconhecer nesse estudante não só a necessidade de desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, mas, sobretudo, das suas potencialidades como ser humano. Isto significa oferecer uma educação integral.

Dessa maneira, acredito que a formação do indivíduo se dará de forma integral quando se der cada passo do esclarecimento das funções lógico-matemáticas, espaciais, biológicas. Outro passo de igual teor para as questões de sua natureza ontológica, de seu sentir e de seu perceber-se como potência de vida abundante. Isto significa que, ao se descobrir como ser que pensa e sente, o indivíduo encontra a estrutura necessária interna para o agir externo, a partir de seu florescimento.

Para esse autor,

O florescimento é muito importante, do contrário a educação se torna um mero processo mecânico, orientado para uma carreira, para algum tipo de profissão. Carreira e profissão, na atual sociedade, são inevitáveis, mas se colocamos nossa ênfase nisso, então a liberdade para florescer murchará de maneira gradativa. Temos colocado demasiada ênfase em exames e em conseguir boas notas. Esse não é o principal propósito pelo qual as escolas foram fundadas, o que não quer dizer que, em nível acadêmico, os estudantes serão inferiores. Pelo contrário, com o florescimento, tanto do professor como do estudante, carreira e profissão tomarão o lugar certo. (KRISHNAMURTI, 2003, p.19)

Trazer à tona o autoconhecimento como categoria fundante do processo educativo é acima de tudo um convite a romper padrões velhos arraigados na “mente velha condicionada” (KRISHNAMURTI, 2003), e convidar a uma mudança no pensar e agir educativo. Não se trata de algo inovador, pois Sócrates, no séc. 420 a.C., sinalizava para a auto percepção no processo educativo que empreendia, bem como muitos dos seus contemporâneos e seguidores até hoje. Mesmo com tantos anos de convite ao entendimento de si mesmo, o indivíduo ainda não se deu conta da tarefa primordial de sua sobrevivência, que é o contato consigo mesmo.

Essa jornada rumo ao encontro de si passou a ser empreendida em consultórios terapêuticos e se afastou, sobretudo, da escola seja ela formal ou não-formal. Esse

afastamento do indivíduo de si mesmo o fragilizou e o condenou a viver uma vida semelhante à de *Tântalo* em que a sobrevivência é algo por demais doloroso, considerando que estar perto não é garantia para nada. Isto significa a condenação a um fim doloroso.

Segundo o mito, *Tântalo* era um dos filhos de Zeus com Plutó; como tal, era amigo dos deuses e sempre era convidado a comer à mesa deles, no Olimpo. Porém, vaidoso, *Tântalo* revelou segredos dos deuses aos mortais, roubou o néctar e a ambrosia dos deuses e entregou-os a seus amigos mortais, escondeu um cão de ouro em Creta e, para testar a onisciência dos deuses, cometeu um crime terrível: matou seu próprio filho, Pélops, serviu sua carne na refeição e esperava que os deuses comessem a carne humana.

Os deuses perceberam, ressuscitaram Pélops e castigaram *Tântalo* da seguinte forma: em um lago, ele ficou preso com o nível da água até o seu queixo, uma sede muito forte o incomodava, mas ao tentar beber a água, o nível dela abaixava e ele nunca conseguia bebê-la. Atrás de *Tântalo*, belíssimas árvores carregadas de frutas tinham galhos que chegavam sobre sua cabeça, quando ele movimentava-a para cima, um vento forte afastava os galhos cheios de frutas para longe, impossibilitando *Tântalo* de matar sua fome. Piorando seu sofrimento, ainda havia um rochedo suspenso no ar e localizado acima de sua cabeça, deixando-o com um terrível medo da morte. Eis o destino de *Tântalo* por seu crime.

Por mais que ele se esforçasse e tentasse tomar água, esta se afastava; por mais que ele se esforçasse em tentar comer as frutas, estas também se afastavam; por mais que ele tentasse esquecer do rochedo, ele estava bem acima de si. A sede, a fome e o medo sempre venciam – o destino mostrava-se imutável: era impossível alterar a decisão dos Deuses do Olimpo.

Como no mito, o indivíduo se vê perto do objeto que lhe daria sustentação, mas ao mesmo tempo esse perto é o mais doloroso abismo, pois há uma impossibilidade de contato. Essa é a nossa jornada. Estamos bem próximos de nós mesmos, mas não temos a interação, não nos ouvimos, não nos acessamos e conseqüentemente não nos nutrimos. Estamos condenados.

Há de fato um abismo que separa o ser de si mesmo. Essa separação profunda nos enfraquece e, sem o alimento necessário, nos perdemos na fome e nas misérias da alma. *Tântalo* teve esse destino após ser amaldiçoado pelos deuses e essa maldição o relegou a viver frente a frente com seu objeto de desejo sem poder tocá-lo. E nós somos, em muitos casos,

amaldiçoados por nós mesmos, quando insistimos em negligenciar as possibilidades que nos chegam de autoconhecimento. Na cegueira da razão, relegamo-nos ao escuro da caverna gélida do inconformismo e da rejeição, da jornada consumista do olhar para fora sem saber o que se vê e o que se quer ver.

Krishnamurti então nos convida, nesse caminho, que foi denominado de primeiro, por considerar que esse é o caminho do qual estamos mais afastados, mesmo estando perto, a refletir sobre nossa postura educativa, dentro e fora, isto é, o processo dentro como autoeducação e o fora quando desempenhamos o papel social de educadores. O dentro e o fora são faces de um mesmo objeto, que estarão sendo evidenciados a partir do local em que se está o percebendo.

Assim, aqueles que são realmente sérios nestas questões devem começar por eles mesmos, a fim de entender o mundo do qual são uma parte. Sem entender-se a si mesmo você não pode entender o todo. (KRISHNAMURTI, 1983 p.41)

Esse é o convite de Krishnamurti (1983), que nos instiga à mudança quando traz para a reflexão a importância do florescimento do autoconhecimento como prática libertadora, que se inicia no indivíduo e que irá ressoar na sociedade pela dialogia da relação entre ambos.

Ultimamente temos reclamado tanto por uma justiça mais eficaz, por um ensino com mais qualidade, por mais... e por mais ... e por mais tantas coisas e repetimos o olhar para fora. Esse olhar para fora não atende mais, pois não será o outro a me suprir. O suprimento, seja na instância que for, vem do despertar, do florescer interno. Com isso, não quero reforçar o discurso neo-liberalista que imprime no indivíduo a responsabilidade por tudo. Jamais devemos ser a favor da negligência de alguns, com suas responsabilidades na administração dos recursos destinados à coletividade, que, uma vez não sendo bem aplicados, irão aumentar as disparidades e as desigualdades sociais.

O que espero com o olhar para dentro de si, é um processo de autoconhecimento que ajudará o indivíduo a se perceber e nessa ampliação da percepção ele terá mais respaldo até mesmo para reivindicar seus direitos.

Os sistemas, quer educativos, quer políticos, não se transformam miraculosamente; só se modificam quando há em nós uma transformação fundamental. O indivíduo é de primordial importância, e não o sistema; e, como o indivíduo não compreende o processo total de si mesmo, nenhum sistema, seja da direita, seja da esquerda, trará ordem e paz ao mundo. (KRISHNAMURTI, 1989, p.14)

É importante então esclarecer o que pretendo com o autoconhecimento vinculado à aprendizagem. No contexto dessa investigação pretendo transpor a simples terapeutização do ato educativo. O processo, denominado de autoconhecimento, para Krishnamurti, é utilizado como base nesse primeiro caminho e poderá se consolidar a partir de uma mudança de atitude sobre o pensar e o agir. Então:

O autoconhecimento não é um processo de continuidade do pensamento, mas de redução, de cessação do pensamento. Mas você não pode fazer cessar o pensamento por meio de nenhum truque, pela negação, pelo controle, pela disciplina. Se você fizer isso, você ainda estará preso ao campo do pensamento. O pensamento só pode terminar quando você conhecer o conteúdo total da pessoa; e assim começamos a ver como é importante o autoconhecimento. A maioria de nós se contenta com o autoconhecimento superficial, com arranhar a superfície, com o bê-á-bá da psicologia. Não adianta ler alguns livros de psicologia, arranhar um pouco a superfície e dizer que sabe. Isso é mera aplicação à mente daquilo que se aprendeu. Por conseguinte, vocês têm de começar a se perguntar sobre o que é aprendizagem. Vocês percebem a relação entre o autoconhecimento e a aprendizagem? Uma mente que tem autoconhecimento está aprendendo, ao passo que uma mente que aplica a si conhecimentos adquiridos e pensa que isso é autoconhecimento está apenas acumulando. Uma mente que acumula não pode aprender. Façam o favor de observar. Vocês, em algum momento, aprendem? Já descobriram se aprendem alguma coisa ou se limitam a acumular informações?[...] O autoconhecimento não é um processo de adição. [...] Sem autoconhecimento não há indivíduo. Assim, temos o problema de trazer à existência o verdadeiro indivíduo. Esse indivíduo não pode ser criado exceto por meio do autoconhecimento. (KRISHNAMURTI, 1994, p.12-13)

Esse caminho oferecido por Krishnamurti é um descortinador dos condicionamentos que vamos acumulando durante toda a nossa itinerância societal; é um repensar dos velhos padrões com os quais nos acostumamos e que nos levam à submissão, ao isolamento, às patologias e à diminuição do nosso potencial criador.

Para Krishnamurti (1989, p.82) “se queremos transformar radicalmente nossas atuais relações humanas, causadoras de inenarráveis sofrimentos para o mundo, nossa única e imediata tarefa é a de transformarmo-nos pelo autoconhecimento”.

A reflexão desse autor nos instiga a uma mudança na sociedade, que se deve estabelecer com uma mudança interna. A revolução primeira é interna, somente essa será capaz de transformar o externo, não como um vôo na fantasia, mas sim pela efetiva autoconsciência do processo sistêmico e complexo em que vivemos, como *serhumanohumanidade*.

Como produzir na sociedade uma mudança radical, fundamental, eis o nosso problema; e essa mudança do exterior não pode acontecer sem antes ter ocorrido uma revolução interior. Uma vez que a sociedade é sempre estática, qualquer ação, qualquer reforma efetuada sem essa revolução interior torna-se igualmente estática;

assim, sem essa constante revolução interior não há esperança, porque, sem ela, a ação exterior se torna repetitiva, habitual. A ação do relacionamento entre você e um outro, entre você e eu, é a sociedade; e, como não houve essa constante revolução interior, como não houve uma transformação psicológica criativa, essa sociedade se torna estática, não tem qualidade de vida. E, exatamente pelo fato de não existir essa revolução interior constante, a sociedade está se tornando cada vez mais estática, cristalizada, e vem, portanto, se desagregando constantemente. (KRISHNAMURTI, 1983 p.28).

É relevante, então, tomando como premissa que a escola – que surge no seio da sociedade para assumir o papel que lhe cabe de fomentadora das bases que essa sociedade necessita, sejam elas de natureza profissional, cultural etc. – esteja aberta ao desenvolvimento desse olhar de autoconsciência, para que, assim, esse indivíduo consiga compreender o seu papel societário. Nessa autoconsciência está inscrita a emoção, pois o indivíduo é um ser de emoções.

Para Krishnamurti a emoção é uma forma de auto-expansão, seja de forma positiva ou negativa, que deve ser compreendida, para não se sujeitar a uma categoria de inferioridade em relação à racionalidade.

Que entendeis por “emoção”? Sensação, reação, “resposta” dos sentidos? Ódio, amor, o sentimento de amor ou simpatia por outra pessoa: são emoções. A umas, como o amor e a simpatia, chamamos positivas, como a outras, como o ódio, chamamos negativas, (...). O sentimento é endurecido pelo intelecto e pelas suas numerosas e sutis racionalizações. (pág. 43)

Na percepção de Krishnamurti,

A maioria das pessoas sabe que uma mudança fundamental é necessária. Temos diante de nós um grande número de problemas e é preciso que haja uma maneira diferente – talvez totalmente diferente – de abordá-los. Parece-me que, como não compreendermos a natureza interior dessa mudança, a mera reforma ou a revolução na superfície não vão ter resultados significativos. O que é necessário, sem sombra de dúvida, não é uma alteração superficial, um ajuste temporário ou a adaptação a um outro padrão, mas uma mudança fundamental da mente, mudança total e não apenas parcial. (1994, p.106)

A partir dessa reflexão, sobre a percepção de autoconhecimento oferecida por esse autor, podemos perceber que não é o processo tecnológico de ponta que irá dar conta da complexa natureza humana e suas possibilidades, mesmo considerando a importância do instrumento tecnológico no processo atual da sociedade e da educação. O momento atual da humanidade requer o desenvolvimento de suas potencialidades como *serhumanohumanidade*, um florescer como nos aponta Krishnamurti em sua construção educativa. Isso somente acontecerá quando “cada ser humano aprender a se conhecer em sua totalidade finita e

aprender a conduzir sua vida em harmonia com seu permanente processo de transformação e manutenção cuidadosa das energias vitais” (GALEFFI, 2008, p.6).

Como diria Krishnamurti (1989, p.7) “a educação convencional dificulta sobretudo o pensar independente. A padronização do homem conduz à mediocridade”. Dessa maneira, o objetivo desse caminho na análise do eixo EU-OUTRO-NÓS, composto por três partes articuladas, é ressaltar que sem o entendimento da parte EU não conseguiremos apreender sobre o real significado da dimensão emocional e sua aplicabilidade no contexto educativo e continuaremos a separar razão e emoção, corpo e alma, inteligência e sentimento.

Como existir essa divisão entre os sentimentos e o intelecto - um a dominar o outro - um destruirá o outro, inevitavelmente; não há possibilidade de uni-los. (...) O amor não pertence a nenhum dos dois, porque o amor não é de natureza dominadora. Não é uma coisa fabricada pelo pensamento ou pelo sentimento. (...) O amor está no começo e não no fim de algum esforço. (1989, p. 22)

Separamos o intelecto do sentimento, desenvolvemos o intelecto à custa do sentimento. Somos como um tripé com uma perna mais longa do que as outras, não temos equilíbrio. Somos educados para sermos intelectuais. [...] Separamos a mente dos sentimentos (...) a inteligência da mente e do coração, que para mim são uma só coisa. Inteligência é pensamento e sentimento em perfeita harmonia. (1989, p. 79-83)

A visão de Krishnamurti supera a visão limitada do olhar e entendimento sobre o EU, que às vezes é considerado como um EU super, máximo, individualizado, que para o autor seria irreal e conseqüentemente causador de enfermidades da alma e o inibidor de uma educação que priorize a arte de aprender, ou uma educação correta como ele mesmo pontua, “que a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência” (1989, p.15). A visão do EU dentro da perspectiva de uma *educação correta* é a visão que tomo como norte do estudo, quando proponho uma *Pedagogia das Emoções*, isto é, princípios educativos na formação emocional dos seres humanos.

Assim, a compreensão do EU a partir da categoria autoconhecimento, proposta por Krishnamurti, dá suporte para o entendimento das emoções. O indivíduo que compreender quem É, saberá interagir com o OUTRO de forma diferenciada e estabelecerá uma relação com esse OUTRO sabendo que ambos constituem o NÓS.

Sabeis o que entendo por “eu”? Com essa palavra quero significar à idéia, a memória, a conclusão, a experiência, as várias formas de intenções, confessáveis e inconfessáveis, o esforço consciente para ser ou para não ser, a memória acumulada do inconsciente, da raça, do grupo, do indivíduo, da tribo, etc., tudo isso, quer

projetado exteriormente como ação, quer projetado espiritualmente como virtude; a luta que daí resulta é o “eu”. [...] A totalidade desse processo constitui o “eu”; [...] (KRISHNAMURTI, 1957 p. 75)

Nesse caminho reflexivo, o entendimento sobre a estruturação do EU, por meio do autoconhecimento, se faz urgente e necessário nas estruturas curriculares disponíveis nos meios educativos, pois desejo uma sociedade mais justa, solidária e fraterna. Para Krishnamurti (1989, p.64) “o autoconhecimento é o começo da inteligência e da integração” e “a inteligência é a capacidade de sentir e raciocinar”.

O pensamento desse autor nos eleva novamente a condição de seres que sentem e nos autoriza a esse sentir como sendo lícito, possível e necessário para esse momento em que vivemos. Essa autorização permite perceber a dimensão emocional, como necessária não só para o indivíduo, pois ele não é somente ele mas a humanidade toda, em todas as instâncias da vida desse ser que trabalha e estuda, isto é, que vive.

Dessa forma, o desenvolvimento emocional dos educandos oportuniza o aprendizado para além do trabalho, isto é, para a vida, em sua plena forma abundante, rompendo os abismos criados pelos antagonismos oriundos de uma “mente velha condicionada”, criando interação entre o profissional, o pessoal e o social, integrando esses campos, pois compreende a indissolubilidade do ser.

Essa proposta de Krishnamurti de uma *educação correta* (1969), baseada na *arte de aprender* (2003), evidencia a necessidade do estudante se perceber em todas as suas instâncias consideradas negativas e positivas.

Nesse sentido, visando compreender a formação que está sendo oferecida no curso do PROEJA, objeto desse estudo, busquei, por meio das entrevistas, reunir informações sobre a percepção desses estudantes sobre si mesmos, para estabelecer uma linha de entendimento com esse caminho.

Dessa forma, quando perguntei aos estudantes sobre o seu grau de satisfação consigo mesmo, oferecendo três opções: muito satisfeito, pouco satisfeito e nunca pensei sobre isso, somente a estudante (N) relatou nunca ter pensado sobre isso. Os estudantes (H), (M) e (J) responderam que estão satisfeitos, porém, seguido pelos demais estudantes (A), (B), (C), (D), (E), (F), (G), (I), (L) e (M) que responderam estar pouco satisfeitos consigo. Ao serem questionados sobre o que mudariam em si, caso pudessem, todos encontraram muitos pontos

para mudar, desde questões físicas a comportamentais, e aproveitaram o momento para queixar-se de si próprios. Somente o estudante (G) disse que não mudaria nada: (N) *meu orgulho, sou muito orgulhosa...*; (B) *seria menos agressiva, mais compreensiva e menos tímida...*; (C) *a minha rabujice, sou muito chata, rabujenta, ih! (rs) sou rabujenta mesmo...*; (I) *seria uma pessoa mais extrovertida, sem barreiras, sem reservas...*; (H) *gostaria de ser mais tranqüila...*; (F) *meu comportamento, tentaria colocar pra fora o que sinto...*; (M) *de ser teimoso...*; (J) *minha auto crítica, gosto das coisas muito certas e aí eu critico muito...*; (D) *no meu jeito de pensar...*; (E) *ficaria mais bonito (rs)...*; (A) *aceitar as coisas, nossos erros e ficar calada sem falar nada...*

Seguindo na trilha dos questionamentos, ao perguntar sobre quando pensam sobre os seus corpos qual a primeira palavra que lhes vem a cabeça, todos os estudantes riram muito antes de responder, um riso de constrangimento, e tiveram dificuldades em responder, com exceção de três estudantes que de imediato responderam sem reservas. O estudante (J) que disse: *cuidar*, a estudante (C) que disse *sexy* e a estudante (N) que disse *não gosto*. Após um minuto os demais responderam palavras soltas com risos (B) *magreza*, (I) *porque sou magro*, (F) *nunca pensei nisso* (H) *difícil*, (M) *as mãos*, (G) *cabeça*, (D) *magro*, (A) *gorda*.

Na continuidade das indagações, perguntei sobre as qualidades que reconheciam em si. Novamente um tempo silencioso para pensar e risos costumeiros, ao som de expressões de dúvida: *Nossa! Poxa! Ai, ai!* Novamente, depois desse *intermezzo* vieram as respostas: (A) *defensora*, (N) *compreensiva*, (B) *companheira*, (C) *compreensiva a medida do possível*, (H) *transparente*, (I) *esforçado*, (F) *verdadeira*, (M) *radical*, (G) *prestativo*, *humildade*, (J) *observador*, *sincero*, (D) *boa pessoa*.

Diante dessas respostas e analisando a luz da categoria autoconhecimento, compreendo a dificuldade que os estudantes tiveram. O processo educacional também favoreceu esse afastamento do ser para consigo. Todos esses estudantes analisados já são adultos e estão há muito tempo afastados de si mesmos. Sei o quanto é difícil falar e pensar sobre si, mesmo que seja de algo concreto como o corpo, mas é muito mais difícil falar sobre a aceitação de si mesmo. Não temos consciência de quem nós somos e, diante dessa imagem, que nem sempre é verdadeira, criamos desejos de mudança seja física ou comportamental de algo que nem temos certeza como é. Nesse sentido, preciso esclarecer que a mudança se faz necessária, mas para que ela ocorra, deve-se primeiro saber o que há a ser mudado, isto é, eu necessito me conhecer, me transformar.

## *Caminho 2 – por entre os pares: a aceitação*

Quem são os Outros?

O outro é aquele  
que você encontra em seu caminho,  
aquele que cresce ao seu lado, trabalha,  
alegra-se ou chora ao seu lado;  
aquele que ama ou odeia ao seu lado.

Aquele de quem você diz:  
ele é meu amigo do peito  
ou fulano é insuportável;  
aquele de quem você não diz nada,  
ou nem sequer pensa,  
porque você passa  
sem olhar para ele pela rua...

O outro é aquele  
a quem você deve unir-se  
para tornar-se o homem total,  
o irmão universal.

O outro é aquele com quem  
você colabora todos os dias  
para terminar a criação do mundo.

O outro é o seu próximo,  
aquele que você deve  
amar com todo coração,  
com todas as forças, com toda a alma.

O outro é aquele diante de quem  
você será julgado.

O outro é aquele que faz você crescer,  
é um presente que o amor de Cristo lhe deu.  
O outro é aquele por quem Deus se exprime,  
por quem Deus convida você,  
por quem Deus enriquece,

por quem Deus mede seu amor.  
O outro se chama Eduardo,  
Jurandir, Silva, Marta,  
D. Sinhá, seu Teotônio, Nininha...  
Ele mora na mesma casa que você,  
trabalha na mesma repartição  
toma o mesmo ônibus  
senta-se ao seu lado no cinema...  
O outro se chama Jesus Cristo.  
Jesus Cristo...  
mora na mesma casa que você  
Trabalha na mesma repartição  
toma o mesmo ônibus  
está sentado ao seu lado no cinema...  
O outro!...

(Michel Quoist)

O segundo caminho é mais uma volta do eixo EU-OUTRO-NÓS, caracterizado pela parte denominada OUTRO, esse OUTRO explicitado na epígrafe acima, no qual tomo para a continuidade da análise os estudos de Humberto Maturana.

Nesse caminho que adentro, o ponto fundamental é o entendimento e o reconhecimento do OUTRO. Quem é e qual é o relacionamento com esse OUTRO.

Etimologicamente a palavra Outro provém do latim *alteru* (outro entre dois) e significa diverso do primeiro, diferente de pessoa ou coisa especificada, isto é, o outro é o eu que não sou eu.

Assim denomino OUTRO como sendo todo aquele que não sou eu. E é na interação ilimitada com os outros que o EU se constitui como indivíduo.

O eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu, como o viram psicólogos modernos e, anteriormente, filósofos personalistas. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é o parceiro do eu. Mas o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. (BOFF,1999, p.139)

Na condição de OUTRO, estão nossos Pais, Irmãos, Tios, Professores, Funcionários da Escola, Amigos, Vizinhos, enfim, todos os seres humanos que não estão na abrangência do EU. Esse OUTRO irá retratar toda a Humanidade, no que ela tem de bom ou de ruim, isto é, nos seus aspectos negativos e positivos. A qualidade das relações que o indivíduo trava com o outro depende tanto da simpatia de que é investida quanto, também, do conhecimento recíproco de ambos, EU e OUTRO.

Como aspectos negativos, podemos considerar que o OUTRO é o desconhecido, apresenta-se distante em determinadas circunstâncias, pode parecer ameaçador e inspirar muita desconfiança. A depender do tipo de interação que se tem com esse OUTRO, ele pode se apresentar prepotente, violento, agressivo, egocêntrico, traiçoeiro, enganador e altamente preconceituoso.

Em relação aos aspectos positivos, esse OUTRO é o companheiro e nessa condição insufla coragem, disposição, atenção e amor; é solidário, é autêntico, é fraterno, é solícito, é o diferente e nessa diferença contribui para o enriquecimento da relação.

É por esse OUTRO que estabelecemos o processo de identificação, que Freud (1982) considerou como sendo “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. E esse laço me mobilizará para agir de forma negativa ou positiva a depender do teor da mobilização. A fala da estudante (C) evidencia essa identificação: *...gostava muito de ler Revistinhas de Quadrinhos e Sabrina, porém tinha que ler escondido pois minha mãe dizia que ler revista era pecado...* Essas informações recheadas de uma intencionalidade, que é emocional, perduram dentro dos indivíduos por muito tempo até que sejam ressignificadas, e aceitas como sendo do outro e não do desejo e da necessidade do EU.

Entender o OUTRO significa ampliar a visão sobre si mesmo. É comum nas situações, principalmente as de teor negativo, atribuir ao OUTRO a responsabilidade pelos acontecimentos. De que forma fazemos isso? Em muitos momentos culpando-o, exigindo uma tomada de atitude diferente da realizada, exigindo reconhecimentos e sentimentos com vistas a suprir uma demanda interna. Essa cobrança é uma terceirização dos esforços que deveriam ser empreendidos por nós mesmos.

Também em situações consideradas positivas, de realizações pessoais e ou profissionais, onde ao invés de atribuímos valor e mérito a nossa ação, fazemos referência ao

OUTRO, como sendo o responsável pela nossa ascensão. Isso também é uma forma de colocar em evidência o outro, conseqüência da pouca visão que temos de nós mesmos.

Ambas situações estão imbricadas na falta de entendimento e compreensão da dinâmica emocional. Assim, transfere-se ao OUTRO a função de manter-se emocionalmente equilibrado.

Essa transferência se dá em todas as relações vivenciadas, sejam de cunho profissional, pessoal ou social. Pode-se exemplificar na área pessoal quando nos relacionamentos, tanto o homem quanto a mulher, transferem ao companheiro a responsabilidade pela manutenção do relacionamento afetivo. Ambos são co-partícipes, com parcelas de responsabilidade para manutenção do projeto afetivo. O relacionamento fracassa quando uma parte negligencia sua cota de atuação e terceiriza. Há então uma sobrecarga, pois a demanda é excessiva para um só administrar.

Na escola verifica-se essa transferência quando percebe-se a relação professor-estudante. Ambos são responsáveis pela relação. A transferência de responsabilidade no processo de construção de conhecimento do estudante para o professor acarreta problemas. Quando o estudante não compreende que parte de sua demanda somente será suprida por ele mesmo, e que para construir conhecimento exige perceber o que se sente, ele joga para o docente toda a condução pela sua aprendizagem.

Da mesma forma ocorre com o docente, que em muitas situações deixa com o estudante a carga de responsabilidade sobre o seu aprender. Verifica-se isso nitidamente quando o docente não compreende a dinâmica da esfera emocional e joga no estudante toda uma carga emocional que é dele. Exige por exigir, sem compreender o processo da dimensão emocional que se estabelece como uma via de mão dupla. Conforme relata a estudante (C): *...voltei a estudar aos trancos e barrancos, sem livro, sapatos, fardamentos e muitas vezes sem um lápis para escrever, vivia pedindo emprestado ouvindo desaforo de colegas e professores...*

Nas crianças esse processo é natural e compreensível, essa transferência ao OUTRO, pois se encontram em processo de construção de sua identidade. Porém, na fase adulta, isso já não tem mais espaço, pois já dever-se-ia ter entendimento sobre as questões de cunho emocional que determinam a ação racional.

Dessa forma, o estudo da dimensão emocional, cambiando informações sobre quem se É e sobre quem é o OUTRO, se deve ao fato de que,

Vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 1999, p. 15).

Essa desvalorização criou esse hiato nas relações, favorecendo um jogo, onde a regra é achar um culpado ao invés de co-responsáveis.

No ser humano, a realização até mesmo das mais primárias ações, como o controle sobre seu próprio corpo, não depende exclusivamente de seu desenvolvimento biológico, mas também de uma ação específica de interação do OUTRO.

Para Maturana, o conceito de emoção parte da afirmação que “são apreciações do observador sobre a dinâmica corporal do outro que especifica um domínio de ação.” As emoções irão surgir no “momento em que eu atento para a operação de distinção sob a qual eu falo de emoções”. Então as emoções surgem como disposições corporais que especificam domínios de ação. Todas as “ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção”. (2006, p.46)

Pode-se então considerar que o grande sulco que se estabelece nas relações se deve ao fato da não identificação do que faz parte da estrutura do OUTRO e da estrutura do EU. Assim, por estar mergulhados no não entendimento da dimensão emocional, que é composta de um eixo e não de uma parte apenas, o sujeito quer determinar a conduta e mudar os outros que convivem com ele. Olha-se então para fora, sem a compreensão da dinâmica emocional, que se inicia em si mesmo. A emoção nessa instância fica limitada, torna-se apenas uma consequência dos fatores externos, aqui personificados pelas ações do OUTRO.

Como o OUTRO corresponde a todo aquele que não sou eu, a tendência quase que “natural” é repelir, desconsiderar. Essa atitude afasta e limita a compreensão sobre esse que não sou eu, criando um hiato chamado indiferença. Mesmo com tanta tecnologia, ainda não foi possível erradicar a indiferença moral.

O afastamento e conseqüente indiferença se estabelecem em virtude do pouco equilíbrio emocional que se tem, e varia de acordo com o sentimento que reverberou dentro de cada um a partir do contato com esse OUTRO. Dessa forma, se o sentimento for negativo

a resposta será também negativa. Ao contrário, se for positiva a reação também será positiva. Dessa maneira, verifico que só é possível uma mudança construída internamente a partir de uma consciência ampliada.

Essa mudança irá permitir uma tomada de atitude, diferente da que comumente se está acostumado a tomar, como aponta Rubem Alves (2005): “o nosso desejo é sempre o de engaiolar o outro e levá-lo para caminhos que são nossos”.

Nesse sentido, para que haja um entendimento sobre o Outro é necessário estabelecer uma categoria de análise. Essa categoria deve ao mesmo tempo obedecer a critérios que possam transitar pela parte Eu e pela parte Outro com harmonia.

A categoria instituída por Maturana para compreensão da dinâmica emocional é a aceitação. Essa aceitação é a base de todo processo de interação social. É importante então entender o que vem a ser a categoria denominada aceitação.

Para Maturana (2006, p.39) “o respeito é diferente da tolerância, porque a tolerância implica na negação do outro, e o respeito implica em se fazer responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo. Movemos-nos de um lado para outro em uma dinâmica de emoções, em uma dinâmica emocional.” O respeito é aceitação.

De acordo com Maturana (2006, p.47) “as relações humanas deveriam se pautadas em uma emoção fundamental que é a aceitação mútua, de aceitação do outro na convivência, e para essa emoção temos uma palavra, uma palavra importante, que é amor” e que constitui o social.

A aceitação do OUTRO, como o OUTRO realmente é, deriva da aceitação dos juízos de valor de cada ser humano. Aceita-se o OUTRO somente quando aceita-se que ele tem direito de ser e de se expressar segundo seu único e próprio conjunto de valores, crenças etc.

De acordo com Maturana (2001, p.46), as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. Qualquer tipo de preconceito seja social, racial, religioso ou de gênero deve ser questionado, criticado e banido do espaço escolar se quisermos “educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito do outro”, para a reconstrução de uma sociedade mais justa e fraterna.

Nesse processo de aceitação, o autor percebe que o mesmo só terá ressonância se estiver referendado por um sentimento que suporte, no sentido literal de ter força para sedimentar à aceitação, considerando o grau de dificuldade que é aceitar. Assim, para o autor somente o sentimento de Amor tem essas características:

A palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: que o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são sociais. [...] Ainda, digo também que na medida em que as emoções fundam os espaços de ação, elas *constituem* os espaços de ação. Sim, não há nenhuma atividade humana que não esteja fundada, sustentada por uma emoção, nem mesmo os sistemas racionais, porque todo sistema racional, além disso, se constitui como um sistema de coerências operacionais fundado num conjunto de premissas aceitas a priori. E essa aceitação a priori desse conjunto de premissas é o espaço emocional. E quando se muda a emoção, também muda o sistema racional. [...] E essa mudança é emocional. Então digo que o amor é a emoção que funda o social. Essa emoção constitui também o espaço de preocupações com o outro. As preocupações com o outro. [...] Não é a razão que justifica a preocupação pelo outro, mas é a emoção. Se estou na emoção de aceitação do outro, o que lhe acontece tem importância e presença em mim. (MATURANA, 2006,p.47-49).

Assim como Maturana (2001), Barbier (1993) considera no desenvolvimento de suas observações sobre a “escuta-sensível” uma proposta que contém a amorosidade e a aceitação como elementos fundantes. Compreende em suas proposições o sentido do existir e afirma que “entrar no sentimento é aceitar”. Esse aceite é atitude de receptividade em relação ao OUTRO, que nos fala de modo diferente. (Barbier, 1993, p.202). Dessa maneira, por meio da nossa disposição podemos estabelecer uma relação de aceitação com os OUTROS e com certeza com o NÓS.

Nesse estudo considero, assim como Maturana, o sentimento Amor como viés para a análise da categoria aceitação, como sendo um princípio para o agir. Assim, o Amor passa a ser sentimento na esfera do EU, do sentir e comportamento na esfera do OUTRO, no agir social. Dessa forma, eu sinto o amor e tenho uma atitude de amor para com o OUTRO. Essa compreensão sustenta a premissa desse estudo que reitera sempre que o agir racional está interligado a um sentir, a uma emoção.

Essa atitude, trazida por Maturana de falar sobre o Amor, convida a romper com a visão preconceituosa em que a emoção foi colocada de não ciência. É, pois, um convite a criar métodos que possam analisar a dimensão emocional e assegurá-la de toda a cientificidade que possui.

O convite desse autor é para dar atenção à demanda que a sociedade tem atualmente, a urgência e emergência do estudo e entendimento dessa dimensão vital ao ser humano. E que vem responder a uma necessidade legítima da sociedade atual, onde os avanços tecnológicos não conseguiram impedir o fluxo contínuo que entope os corredores do desespero. O depoimento da estudante (H) no que se refere a sua experiência ilustra as considerações acima: *Por falta de oportunidade e a situação financeira, fiquei 24 anos sem estudar, porque fui trabalhar e o dinheiro não dava o suficiente para pagar um cursinho para retornar aos estudos.[...]Ao longo desses 24 anos sem estudos não somos nada.*

Após essa fala é importante frisar que o sentimento de não ser *nada* é muito forte e evidencia a exclusão de dentro e de fora daqueles que se sentem assim. De dentro por que se sentem *refugo* e de fora porque há uma evidente não aceitação daqueles que não possuem qualificação profissional.

Dessa forma, não se consegue alavancar uma mudança nessa cultura baseada nas relações de subjugação do outro, distantes dos valores morais, que deram suporte às guerras variadas e que fomentam a dor, a separação, o medo, a insatisfação, e, conseqüentemente, a violência e a injustiça social.

Vivemos em uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua ... e a menos que nosso emocional mude, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em guerras, na ganância, na desconfiança, na desonestidade, e no abuso de outros a da natureza. Na verdade permaneceremos os mesmos. A tecnologia não é a solução para os problemas humanos, porque os problemas humanos pertencem ao domínio emocional, na medida em que eles são conflitos em nosso viver relacional que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias (MATURANA, 2006 p. 197)

Na visão de Maturana nem todas as relações humanas são sociais, pois elas irão variar de acordo com a emoção que as fundamenta. Para esse autor, as relações sociais são pautadas na aceitação e a emoção que a embasa é o Amor. Argumenta em seus construtos teóricos que não considera as relações de trabalho como sociais, pois essas jamais têm a função de aceitação, o que impera nessa relação é a dominação e sobrepujamento do poder, “as relações de autoridade não são relações sociais” (2006, p.47).

A preocupação com a manutenção da vida abundante não provém da razão. É a emoção que é evidenciada nas atitudes de solidariedade e justiça. De acordo com Maturana

“se estou na emoção de aceitação do outro, o que lhe acontece tem importância e presença em mim” (2006, p.49).

A compreensão da dimensão emocional nos leva a um olhar mais ético nas nossas relações. É ledor engano achar que a emoção atrapalha as relações, e, principalmente, que ela destrói a possibilidade de crescimento. Esse pensamento equivocado só se estabelece pela falta de esclarecimento sobre a dinâmica emocional. De acordo com o autor,

o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade. (1998, p.18)

Esta proposição de Maturana nos alerta sobre o quanto estamos acostumados a esta visão reducionista da nossa dimensão emocional. Embora muitas vezes o nosso corpo físico dê mostras da atuação da emoção, quando da apresentação de sintomas; ou mesmo quando as nossas relações interpessoais nos falem que estamos negligenciando a nossa emoção, seja positiva ou negativa; ficamos inflexíveis e pouco solícitos em compreender que o que se passa conosco é um desequilíbrio de ordem emocional. Seja físico ou social.

Outro fato que corrobora essa habitualidade é a ausência de um espaço que não seja o terapêutico para falar da emoção. Isso permite que se estabeleça essa lacuna e esse pouco contato com a dinâmica emocional.

Maturana ressalta que ocorre uma falta de consciência ampliada sobre a emoção e, conseqüentemente, uma super valorização do racional. Para ele,

entretanto acontecem duas coisas com o nosso viver racional. Uma, é que usamos nossa razão para sustentar ou para esconder nossas emoções, e o que fazemos freqüentemente sem estarmos conscientes do que fazemos. A outra é que normalmente não estamos totalmente conscientes das emoções sob as quais escolhemos nossos diferentes argumentos racionais. O resultado disso é que raramente estamos conscientes do fato de que são nossas emoções que guiam nosso viver, mesmo quando afirmamos que estamos sendo racionais. (MATURANA, 2000, p.182)

É nesse sentido que se faz necessário uma práxis pedagógica que evidencie, no espaço educativo, o entendimento do eixo proposto nesse estudo. Considero que a continuidade de um fazer pedagógico distanciado das necessidades do ser humano, isto é, do não

entendimento da composição do eixo emocional, não alterará o modo de vida nem atenderá a uma demanda emergente que se estabelece em nosso cenário, com vistas à minimização dos problemas enfrentados.

Essa reflexão de maneira alguma quer atribuir à Educação a função “salvadora”. Ao contrário, o grande objetivo é colaborar para o despertar de cada um sobre suas necessidades e responsabilidades, com vistas a um viver solidário e participativo, com direitos e igualdades, conseqüentemente de melhora para o coletivo. Esse é o entendimento que se espera para podermos compreender o NÓS. Como pontua a estudante (B): *O aprendizado para mim é a oportunidade de conhecer coisas diferentes, de discutir sobre qualquer assunto, de criticar, de expressar o que sinto e que penso.*

### *Caminho 3 - Por entre as partes: a conexão*

É característica natural do ser humano ser gregário, isto é, viver em grupo. Passamos o maior tempo de nossas vidas em interação com os outros da nossa espécie. E as relações que estabelecemos com os outros vão nos sustentando, nos completando e consolidando nossa existência como indivíduos. Sem essa interação nossa existência se torna estéril, vazia e não sobrevivemos.

Dessa forma, interagir é vital ao ser humano, faz parte de seu *modus vivendi* como indivíduo. Por isso, quando falo sobre a busca do eu interior, do autoconhecimento, não proponho um pensar sobre a independência no sentido de isolamento. É visando a melhoria das relações que estabelecemos com os outros, pois o ser depende do outro, até mesmo para se constituir como sujeito. O Ser necessita ser autônomo para se auto sustentar emocionalmente.

Precisamos então, como sugere Morin (1996), “religar os conhecimentos”, todos aqueles que compõem o ser humano, incluindo o conhecimento sobre Si mesmo, sobre o Outro e sobre a indissolubilidade do NÓS.

[...] uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. Assim os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. (MORIN, 2002, p.15)

Dessa forma, sob os cuidados e argumentos de Edgar Morin, este caminho procura refletir sobre a perda de sentido da escola sobre a vida e a visão fragmentada do ser humano, introduzida e conduzida por uma face da modernidade, o individualismo. Visa, sobretudo, a conexão dos caminhos anteriormente trilhados, essa conexão entre o EU e o OUTRO é que estabelece o NÓS.

Por Nós, então, considero como sendo a conexão entre o EU e o OUTRO. É nessa interação que vejo manifestado o NÓS. Segundo Morin,

tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas”. (2003,p37).

De acordo com Holanda (1980, p. 119), conexão significa ligação, vínculo. Essa definição pontua a necessidade desse caminho, que é a de ligar, criar um vínculo entre o Eu e o Outro a partir da compreensão sobre o Nós. Essa vinculação é uma forma de romper com a visão limitante e fragmentada que afasta o Eu do Eu mesmo, o Eu do Outro e dificulta o entendimento sobre o Nós. Então ligar, vincular essas partes, é tecer uma rede de conexões internas e externas.

Assim, ligar o EU ao OUTRO, à condição de NÓS, compreendendo as conexões estabelecidas entre essas partes, é educar integralmente o ser. É formar para a vida. É ir além da educação para o trabalho. De acordo com Morin (2002, p.77) “a aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa. A via interna passa pelo exame de si, a auto-análise, a autocrítica. [...] e a via externa seria a introdução ao conhecimento das mídias, [...] é tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura [...] situar e comentar os programas assistidos e os jogos praticados pelos alunos fora da classe.”

Para o fortalecimento dessa compreensão, Morin nos aponta que é necessário romper com essa visão limitante, com essa educação reducionista, que retira de cena o entendimento sobre a nossa existência, que não situa o indivíduo em sua condição real. “Somos a um só tempo seres cósmicos e terrestres”, necessitamos, então, “reconhecer nossa identidade terrena, física, biológica” e emocional.

É preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo *intelecto* ↔ *afeto* e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais. O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além

disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve-se dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras. (MORIN, 2003, p.20-21)

Entendo as exclusões, o preconceito, o totalitarismo, a supremacia do mercado, o desrespeito à alteridade como resultado de uma visão fragmentada do ser humano. Como superar a fragmentação em nossa prática pedagógica, a perspectiva meramente racional, o excesso de informação – que afasta o homem da autonomia e do autoconhecimento?

Na sociedade atual, principalmente, pelas imposições do sistema econômico vigente, o individualismo é medida segura para a continuidade das desigualdades sociais, das disparidades em todos os níveis entre os seres viventes.

Contudo, o que se propõe com o autoconhecimento é simplesmente o inverso, isto é, o individualismo sai de cena para dar espaço ao surgimento da comunidade, trazendo em si o sentimento de coletividade, de solidariedade e de pertença, imprescindível para o agir coletivo, que passa a pautar-se no pensar e sentir. Nesse sentido, ressalto a proposição de Morin,

a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (2003, p.55)

Dessa forma, é necessário aprender sobre a essência de ser humano. De acordo com Morin (1999, p.55) é preciso reaprender. “Isso é o mais difícil, aprender é fácil. Reaprender é mudar as estruturas do pensamento”. Por isso é uma tarefa mais árdua e necessita de alguns instrumentos de pensamento. “Reeducar a si próprio significa sair de uma minoria”.

É importante salientar que, por mais simples que seja a proposta de mudança, a resistência a essa tentativa também aumenta. Isso se deve ao fato de estar arraigada nos sujeitos uma visão preconceituosa sobre a dimensão emocional.

Esse preconceito é oriundo de modelos de educação pautados na compartimentalização do processo educativo, que gera mentes velhas e condicionadas a padrões limitadores que tentam invalidar as proposições de investigação sobre a dinâmica emocional. Por isso, Morin ressalta que “devemos reformar as mentes para reformar as instituições” (2002, p.100).

Contudo, habituamo-nos a viver sobre o controle externo das nossas emoções, dos pensamentos, a nos encher de conceitos e teorias sobre o mundo fora de nós. Segundo Rubem Alves (2006, p.76) “em nossas escolas, é isso que se ensina: a precisa ciência da navegação, sem que os estudantes sejam levados a sonhar com as estrelas”. Essa priorização dos conceitos técnicos dificulta o acesso à instância da emoção onde o sonhar pode ser compreendido. O lugar do sonho está inscrito na subjetividade. Relata a estudante (B): *o que motivou a voltar a escola foi a vontade de aprender e o sonho de ter uma profissão...* É essa subjetividade que deve ter um espaço legitimado dentro da formação profissional. A fala da estudante (F) ilustra bem isso: *o que me motivou a voltar a estudar foi buscar uma qualificação profissional, mas o que eu espero alcançar é respeito...*

Nesse sentido, somente uma educação para além do trabalho pode propiciar o retorno ao sonho. Uma educação integral conseguirá unir esse indivíduo fragmentado, sendo necessária uma mudança na forma de pensar a educação, para reformar o pensamento, como sugere Morin (2002, p. 24). Ressalta esse pensador que basta uma “cabeça bem-feita”, isto é, “uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril.”

Concordo com Morin (2002, p.17) quando pontua que os conhecimentos fragmentados, oriundos dessa superespecialização que a educação desenvolveu,

“só servem para os usos técnicos, não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas”.

A fragmentação também pode ser observada pelo ponto de vista literal, com sentido de ruptura, de cortes bruscos, de fazer em pedaços, que causa, tanto quanto a hiperespecialização, o deslocamento do estudante de seu eixo formativo. Percebem-se as conseqüências dessa fragmentação no relato das estudantes: (F) *da 6ª série até o 2º ano do 2º grau o professor não dava aula, fazia greve o ano quase todo. Parei de estudar. Ai parei de estudar...;* (B) *logo depois que iniciei o ensino fundamental fui obrigada a trabalhar durante o dia todo e estudar à noite, não tinha tempo para estudar o que mim prejudicou bastante...;* (H) *no 1º grau o colégio teve que ser reformado e tivemos as atividades programadas, uma semana tinha aula e na outra ficava em casa, foi um momento que perdi o interesse pelo estudo...*

Essas reflexões entrelaçadas de Morin e das estudantes ressaltam as diversas formas de fragmentação e sinalizam que esse tipo de educação não favorece a construção de um entendimento sobre a parte NÓS do eixo de investigação desse estudo. Assim, verifica-se a imersão apenas no conhecimento tecnicista, cheio de ausências, que podem ser físicas ou pedagógicas e distantes de uma educação que promova o pensamento sobre a existência do Ser, isto é, sobre a finalidade da existência humana para a consolidação da visão de *serhumanohumanidade*.

E é papel da educação colaborar para a vivência do Nós. Em seu princípio básico, é viver a radicalidade, isto é, ir até a raiz do Nós. Implica em saber que o EU está no NÓS e que o OUTRO também está no NÓS. Segundo Morin, “há uma unidade humana e há uma diversidade humana. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.” Isto é, compreender a conectividade do eixo EU-OUTRO-NÓS que faz parte do indivíduo.

Uma educação centrada na compreensão da existência humana é uma educação integral, uma educação do sensível. Para Merleau-Ponty as “experiências sensíveis” são processos vitais em que os sentidos vão possibilitando a apreensão do mundo real, vivido cotidianamente. O “sentir” reveste a qualidade de um valor vital (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84). Esse pensamento de Merleau-Ponty encontra ressonância nas constatações de Morin e se inscrevem no rol das necessidades da atualidade, desse “tempo líquido”, no qual se faz urgente a compreensão do sensível, do sentir. Morin argumenta e pontua com firmeza esse período quando salienta que:

sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. [...] Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (MORIN, 2003, p. 93)

Dessa forma, compreender o NÓS é ao mesmo tempo compreender o EU e o OUTRO e constatar a indissolubilidade de ambos. Pensar o Nós é pensar o EU, é pensar o OUTRO. E da mesma maneira, sentir-se NÓS é sentir-se EU, é sentir o OUTRO. São, portanto, partes inseparáveis a sociedade e o indivíduo, o EU do OUTRO, o EU-OUTRO do NÓS. Nesse sentido, conectar é compreender a dinâmica, a troca, a necessidade de religar as partes, é fazer girar o eixo.

Todas essas proposições oferecidas reforçam a necessidade de educar para a vida, como forma de se manter a auto-sustentabilidade e a autoconsciência no desenvolvimento do *serhumanohumanidade*.

Educar para a vida é um princípio para o atendimento da urgente necessidade de manutenção da vida sustentável, que está imbricada na formação de profissionais éticos, solidários, e comprometida com essa vida auto-sustentável. Incluiu-se nesse bojo a resolução dos problemas que assolam a maior parte da população significando, entre outras ações, a construção de uma nova relação com o saber, com o saber-fazer e com saber-ser, exigindo, dessa forma, que a escola se constitua em um espaço não somente de reprodução do conhecimento científico, mas, também, como um espaço para o encontro de diversos saberes que na sua complementaridade atendam a essa necessidade da humanidade.

## *Caminho 4 – Por entre um olhar e outro olhar: o distanciamento*

Segundo Elias (1994, p. 221), todo o processo civilizatório foi construído a partir de um controle das emoções. Assim, “as estruturas de personalidade e da sociedade evoluem em uma inter-relação indissolúvel”, sendo que a mudança “nas estruturas de personalidade é um aspecto específico do desenvolvimento de estruturas sociais”. Nesse sentido, a reflexão desse autor aponta de forma decisiva para o fato de que não há separação entre indivíduo e sociedade. Ambos estão influenciando e sendo influenciados dentro de um movimento sistêmico.

Dessa maneira, o estudo que Elias apresentou sobre o processo de civilização<sup>14</sup>, no qual analisou o desenvolvimento da sociedade, colabora na compreensão de que quanto mais elaboradas se tornam as estruturas que regem a sociedade mais se freiam e controlam as emoções dos indivíduos.

Dessa forma, pode-se concluir que, atualmente, o que se vive é uma herança de costumes e padrões, de comportamentos oriundos em sua grande extensão do período da sociedade de corte absolutista. Esse período marcou profundamente os sujeitos, quando “foram modelados ou, pelo menos, preparados” pela sua estrutura proibitiva “que ainda hoje se percebem”,

a crescente compulsão para controlar-se e moderar-se torna-se uma “marca de distinção” a mais, que é imediatamente imitada abaixo e difundida com a ascensão de classes mais numerosas (ELIAS, 1994, p.154)

Com o advento da sociedade burguesa, esse período absolutista foi seguido fielmente, no sentido do controle das emoções. Segundo Elias, devido à competição pelas funções sociais que emergiam, houve um aumento do autocontrole. Esse passou a ser parte do indivíduo.

O controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismos, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse (ELIAS, 1993, p. 195)

---

<sup>14</sup> O processo civilizador: uma história de costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.1; O processo civilizador: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.2.

A escola reproduz o modelo de autocontrole. Tem a função poderosa de controle social, onde os indivíduos são nomeados socialmente, pelo sistema educacional. Esse sistema os comprime a seguir por uma determinada direção.

De acordo com MACEDO,

[...] as práticas curriculares fixaram-se, predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos como uma forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários; o currículo passou a representar um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo, de gerenciamento das mentes. (2005, p.68)

Esse controle cerceia o indivíduo, cria estigmas, cria rótulos. Enfraquece o indivíduo, o conduz a um pensar limitante, de exclusão, e a identificação permanece nos padrões estabelecidos no externo, intensifica então o hiato formativo do ser. Nesse hiato é difícil pensar em NÓS, pois há medo, desconfiança extremada pela competição, pela busca do poder por meio do capital social.

Segundo Elias “cada ser humano, como indivíduo do conhecimento e para tornar-se humano, deve ser capaz de dizer ‘nós’ tanto quanto ‘eu’” (1998, p.47).

Conforme apontado por Elias (1998) é de suma importância que consigamos identificar o NÓS se quisermos construir uma sociedade com bases mais solidárias. Porém, só conseguimos ter uma noção do NÓS se soubermos o que é ser EU. É nesse ponto que é necessário questionar o papel da escola, se efetivamente tem oferecido aos que nela ingressam oportunidades de refletir sobre quem se é e sua inter-relação com os outros.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Escola como instituição que legitima a educação, tem produzido uma educação de mercado, onde predomina o querer do “outro”, baseado no autocontrole, atendendo à sociedade do consumo e não valorizando a educação do querer próprio, que seria o atendimento a uma sociedade fraterna e solidária, condizente com nossa natureza humana. Portanto, há nessa predominância cognitiva e racional, isto é, teórico-técnica, um controle e regulação da dimensão emocional.

No entanto, a sociedade do momento é uma sociedade que tem urgência de uma experiência educacional que amplie os padrões comumente utilizados, limitadores do ponto de vista emocional, da não identificação do ser humano como um ser multifacetado.

De acordo com Elias (1998, p.7), essa sociedade vive em sua maior parte em processo de *envolvimento* – “que leva as pessoas a se enredarem nos fatos, passando a atuar neles comprometidas pelas tensões a que ficam submetidas”, quando deveriam utilizar o *distanciamento* – que “permite às pessoas se afastarem tanto das opiniões padronizadas e da coerção emocional dos fatos e, de dentro deles, utilizar suas potencialidades, principalmente as advindas do conhecimento”, para transpor as situações dilemáticas, para resolução das situações com cargas emocionais intensas.

O Distanciamento ou alienação, como foi traduzido o termo *detachment*, difere do que Hegel e Marx consideraram como sendo alienação. Dessa forma, para Elias o “distanciamento”<sup>15</sup>

é uma forma de alienação dos fatos para melhor conhecê-los, para melhor agir, envolvendo-se neles já em outro nível [...] a alienação nesse sentido é positiva e fundamental para a vida dos grupos, para preservação da paz, do bem-estar e para o desenvolvimento.(1998, p.9)

Na sua forma de pensar a sociedade, Elias nos convida a um repensar, pois estamos distanciados da natureza não humana; por isso, criamos mecanismos de controle e defesa diante dessa natureza não humana.

Porém, estamos pouco distanciados no sentido proposto por Elias da natureza humana. Assim, as tensões, os medos vão se tornando obstáculos e dificultando nosso entendimento sobre as emoções. As emoções são rejeitadas por que não são compreendidas. O envolvimento, portanto, também se refere ao foco de interesse e à afetividade do conhecimento. Para Elias, o conhecimento

nem é um produto de uma odisséia do Espírito, nem um epifenômeno decorrente da luta de classes e da forma alcançada pelo modo de produção. É, sim, um fundo de conhecimento em processo, acumulado e pertencente a cada grupo humano, que dentro dele age, sente e pensa. Um fundo histórico e em mudança, recebido por cada um, que também é responsável por aumentá-lo e preservá-lo. (1998, p.9)

A proposta de distanciamento, tendo como principio o eixo EU-OUTRO-NÓS, é uma oportunidade para os estudantes construir sua autonomia consciente, diante dos fatos e

---

<sup>15</sup> Utilizarei nessa pesquisa a palavra “distanciamento” por considerar mais fácil a objetivação do que quero pontuar nessa pesquisa. E, principalmente, evitará quaisquer considerações de comparações com as obras dos demais autores citados que utilizam a palavra alienação.

situações, principalmente os de grande carga emocional, que ocorrem paralelamente à construção de conhecimento a que estão se submetendo e sendo submetidos no contexto escolar. Desenvolver a compreensão sobre seu estado de envolvimento é adentrar um universo de possibilidades e soluções mais acertadas para as situações cotidianas, tanto de ordem pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, distanciar-se é o viés para olhar de fora algo que está dentro de nós para depois agir, isto é, uma forma de melhor entender os fatos que estão ocorrendo interna e externamente ao EU, entendendo-os para melhor interagir. Como relata a estudante (F): *hoje eu sei que as dores me tornam mais forte para conquistar as batalhas da vida...* A atitude de distanciamento para entender e agir nos ajuda a ampliar nossa consciência sobre o que está acontecendo conosco e, dessa forma, nos relacionamos em novos estágios de percepção com os fatos e situações cotidianas.

Quanto maior o envolvimento, maior a tendência para avaliações heterônomas; quanto maior o distanciamento, maior a tendência para avaliações autônomas. Dessa forma, a escala variável de um equilíbrio-relacionamento entre envolvimento e distanciamento, entre as avaliações de heteronomia e autonomia, pode ser aplicada a mudanças estruturalmente observáveis em pessoas, assim como em sociedades e indivíduos. Ela pode ser testada pelo estudo das mudanças no discurso e nas idéias humanas das suas formas mágico-míticas para as suas formas científicas, das mudanças da criança para o adulto no comportamento e na experiência, ou pelas sistemáticas comparações entre as ciências humanas e naturais no presente estágio de desenvolvimento. Em todos esses casos o primeiro termo do binômio, comparado ao segundo, representa comportamento e experiência mais envolvidos, comunicação mais centrada em “eu” ou em “nós”, maior nível de heteronomia de avaliações. Em todos esses casos e em muitos outros, o modelo teórico aqui em discussão serve como meio verificável e modificável de orientação. (ELIAS, 1998, p.153)

Essa ausência de entendimento da nossa natureza humana provém dos modelos que utilizamos. Elias traz essa reflexão quando comenta que o modelo de estudo das ciências humanas foi o mesmo utilizado pelas ciências naturais. O que torna difícil a identificação das particularidades, pois as naturezas são diferentes e o grau de “certeza” varia para ambas as ciências.

A fala do estudante (I) retrata bem o que ocorre quando não nos distanciamos: *quando eu sou tocado por alguma situação, quando percebo que em sala há tratamentos diferenciados, isso age como um bloqueio para mim e eu me esquivo de perguntar e participar...*

Nesse sentido, ao ensinarmos o distanciamento, vamos precisar de instrumentos mais adequados para lidar com os indivíduos, “As ciências sociais, entretanto, diferentemente das naturais, preocupam-se com as associações de pessoas. Aqui, de alguma forma, as pessoas defrontam-se consigo mesmas; os ‘objetos’ são também os “sujeitos” (1998, p.120). Como frisa Elias,

Não só os governos, mas também a maioria da população dos estados mostram-se até agora incapazes de ascender a um nível de distanciamento do qual possam perceber o mundo humano como tal, como uma unidade cada vez mais integrada, embora altamente vulnerável – a humanidade – e possam agir sobre esse conhecimento mais alienado (ELIAS 1998, p. 104)

A exigência para esse modelo proposto de análise é alto. Distanciar-se dos padrões educacionais a que estamos acostumados é tarefa árdua. Caminhar, então, nessa trilha de número quatro exigirá integrar teorias de conhecimento que entendam a complexidade do ser humano e também dos processos de construção de conhecimento que estão perpassando esses indivíduos. Exigirá, igualmente, trabalhar na perspectiva da existência de um “fundo de conhecimento”, onde se inscrevem a linguagem, os hábitos, as crenças e os valores sociais. Elias (1998, p.110) pontua que a gama de variações individuais de distanciamento está limitada pelos padrões coletivos de distanciamento incorporados aos modos de pensar e falar sobre a natureza e pelo amplo uso institucionalizado das forças naturais para fins humanos.

O distanciamento que as ciências naturais conseguiram consolidar foi muito importante para o avanço tecnológico que temos hoje. Vimos, com esse avanço, reverberarem aspectos positivos e negativos na sociedade. Positivos na melhora da qualidade de vida, em comparação com tempos anteriores; e negativos com o armamento bélico, com o capitalismo selvagem, entre outros aspectos.

As ciências humanas não se distanciaram, conforme o conceito assumido nesse estudo, apenas se afastaram do entendimento do ser humano, relegando essa reflexão a algumas áreas das ciências humanas. Com esse afastamento, deixou evidenciada uma grande lacuna na Educação. O afastamento gerou “um alto nível de envolvimento que paralisa a capacidade para a descoberta” e não se verifica um avanço para a melhoria do entendimento do ser humano para consigo e, conseqüentemente, para o NÓS.

Um dos maiores problemas enfrentados atualmente, fruto do envolvimento, é o individualismo, essa falta de noção sobre o NÓS.

Cada ser humano está envolvido em suas próprias questões, e quando se detém a olhar o outro o faz com o propósito de criticar, de impor seu modo de pensar. Compraz-se em explorar, duvidar, relegar o outro a uma condição de inferioridade, abrindo espaço para a exclusão e retaliações, o que dificulta o fortalecimento de ideais mais condizentes com a necessidade de cuidado com o outro.

Essa atitude é prova do não entendimento do ser sobre ele mesmo, pois se importa apenas em cuidar das suas próprias necessidades, sem envolver-se com a noção de totalidade, isto é, de necessidade de fazer a sua parte, interagindo com o outro, mas sem imposição da sua maneira de fazer, e isso é tarefa difícil. A crítica nos consome e os padrões que queremos impor a nós mesmos e aos outros é forte demais, nos habituando a interferir na ação do outro. Para ilustrar esta proposição, trago uma pequena história popular, de autor desconhecido que diz assim:

Conta a história de um pai-sábio e as ordens dadas aos seus três filhos, em razão da discussão sobre o problema mais difícil para alcançar o progresso. O pai, para tornar prático o ensinamento, propõe-lhes a tarefa de levar algumas dádivas ao palácio do príncipe governante: o primeiro seria o portador de rico vaso de argila preciosa; o segundo levaria uma corça rara; o terceiro transportaria um bolo primoroso da família. No caminho, cada irmão ficou preocupado com a tarefa do outro. Assim, O que carregava a corça, preocupado com o condutor do vaso, descuidava da própria tarefa e tenta ajudar a posição do vaso. Com isso, o vaso cai e quebra-se. Com o choque, o condutor da corça perde o controle do animal, que foge espantado. O carregador de bolo avança para sustar-lhe a fuga, internando-se no mato e o bolo espatifa-se no chão. Desapontados, voltam à casa materna sem terem cumprido a obrigação. O sábio disse-lhes: se cada um de vocês estivesse vigilante na própria tarefa, não colheriam as sombras do fracasso.

Aparentemente essa história parece paradoxal, contraditória, porém, ela nos convida a reflexão sobre a dinâmica do eixo proposto nesse estudo.

Assim, ao refletir sobre essa história dividindo a análise em cada parte do eixo, é perfeitamente cabível concluir que o trabalho desenvolvido pelos filhos foi o mais correto, pois eles se preocuparam uns com os outros, e no intento da melhora da tarefa o fizeram da melhor forma. Essa explicação seria adequada se estivéssemos falando do envolvimento. Mas, quando o nosso foco sobre a dimensão emocional é justamente construir uma atitude que permita distanciar-me do fato e voltar até ele para agir consciente e emocionalmente, a atitude dos personagens foi equivocada. Demonstrou total desequilíbrio emocional, total envolvimento.

Dessa forma, equivocada, pensamos que o NÓS é a mistura, inconsciente. Ao contrário, estar consciente do NÓS é compreender a minha individualidade (EU) que interage com outra individualidade (OUTRO) mas essa interação partilhada e consciente se configura no NÓS. No entanto, para a ação do NÓS funcionar, que no caso da nossa história seria transportar os objetos até o seu destino, cada personagem deveria se imbuir de sua tarefa, interagindo com o outro mas sem interferir, pois cada um deveria ter consciência de sua tarefa e as implicações da mesma, distanciando-se de suas emoções negativas de crítica e julgamento da tarefa do outro.

Parece-nos uma tarefa fácil por demais para nos ater em uma discussão acadêmica. Mas esse ponto é imprescindível quando estamos falando do desenvolvimento da dimensão emocional.

Quando o ser está autoconsciente de seu papel social, ele interage sem cobranças ou desconfiança com o Outro e compreende que ambos, ele e o outro, são peças fundamentais para o funcionamento da parte Nós, personificada na comunidade. Por comunidade devemos refletir a partir das considerações de Bauman (2003, p.17): “comunidade significa entendimento compartilhado”. Esse entendimento compartilhado sugere infindáveis emoções e sentimentos, principalmente os de pertença e reconhecimento, elementos fundamentais para o *serhumanohumanidade*.

Não há, então, nessa relação de disputa pelo poder, a necessidade de aniquilar o outro para se sobrepôr, pois há uma identificação de cada papel social a ser desempenhado na tarefa. Nessa dinâmica do autoconhecimento há espaço para florescerem a solidariedade, as diferenças e a alteridade.

É imprescindível, quando se pensa na conexão entre as partes EU-OUTRO-NÓS, tecer uma rede na qual o pressuposto básico é a solidariedade. De acordo com Teilhard de Chardin (apud ARDUINI, 2002, p.33), precisamos conspirar, no sentido de aspirar com os outros, sendo que "conspiração é a aptidão de diversas consciências que se juntam para construir um Todo, onde cada pessoa tem consciência de sua participação como todos os outros".

De acordo com Denis (2003, p. 15), “sendo uma sociedade a resultante das forças individuais, boas ou más, para se melhorar a forma dessa sociedade é preciso agir primeiro sobre a inteligência e sobre a consciência dos indivíduos”.

Nesse sentido, a Escola, como formadora desse ser social, necessita facilitar o acesso para o diálogo “distanciado” do eixo EU-OUTRO-NÓS, promovendo uma práxis diferenciada principalmente nas classes de EJA, considerando que o estudante adulto detém uma gama de experiências emocionais, internas e externas, que sem o devido desenvolvimento interferem na construção de suas *identidades pedagógicas*. Conforme relatam alguns estudantes: (A) *a pressão dos professores me causa nervosismo, olhar deles...;* (C) *quando a gente ta bem não fica pensando nas coisas, nos problemas. Se eu não to bem não me concentro nas aulas, se eu estou bem eu fico mais livre...;* (B) *se eu não tiver bem eu não consigo estudar, aprender, fazer nada.*

Essas falas se entrelaçam ao pensamento elisiano que propõe o distanciamento e apresenta sua ação benéfica para os indivíduos. É um recurso importante quando se pensa em diminuir as disparidades e os conflitos, para que se reforce a necessidade do desenvolvimento dessa categoria dentro da prática formativa. No distanciamento, a ação que não deixa de ser emocional se torna mais clara, objetiva e contundente com a necessidade da realidade. Dessa forma, salienta Elias:

é possível imaginar uma condição de coexistência humana em que o povo não precise ser contido para impedir o uso da violência em suas relações mútuas [...] cujos membros sejam capazes de se apoiar inteiramente no autodomínio, sem necessidade de coerção externa, para observar as regras comuns que elaboram a fim de regular sua vida coletiva. (ELIAS, 1998, p.208)

Sendo assim, entender a finalidade do distanciamento é se portar como um observador desapegado, que olha de fora, mesmo estando na cena e age com certeza e prudência, realiza e reivindica o que lhe é seu por direito, e percebe seu papel. É uma ferramenta adequada para o momento fluido de incertezas constantes em que vivemos, de desequilíbrios e de ameaças. É o que faz mover o eixo proposto nesse estudo. O distanciamento age no EU-OUTRO-NÓS de forma a criar equilíbrio entre as partes desse eixo.

*DIÁLOGO IV*

*DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*

“Caminhante não há caminho, o caminho faz-se ao andar”.

ANTONIO MACHADO, 1964

**P**ara que o investigador não se perca na “floresta” das coisas escritas, como adverte Marconi & Lakatos (1999, p.233), deve iniciar um estudo teórico, de natureza reflexiva, sob a égide de uma sistematização, ordenação, com adequação na interpretação dos dados. Por ser um estudo formal, essa pesquisa exigiu uma metodologia apropriada de investigação.

Assim utilizei a abordagem epistemológica da multirreferencialidade e da complexidade, dentro de uma perspectiva da etnopesquisa. Para tanto, como etnométodos utilizei as histórias de vida, que na análise foram inseridas dentro do contexto teórico dos diálogos apresentados.

### **Sob a batuta da Multirreferencialidade e da Complexidade**

Afirmo que o movimento dialógico, polissêmico e polifônico que elaborei nessa trajetória só foi possível porque foi amparada por uma base epistemológica que acredita na multidimensionalidade da vida.

Como numa orquestra, que só desempenha uma harmonia porque existe uma batuta que direciona a hora certa de cada instrumento com sua nota entrar em ação, a batuta que conduziu esse trabalho foi a da multirreferencialidade e a da complexidade, que autorizaram cada parte a entrar em cena, criando essa polifonia almejada.

Como na orquestra, a batuta não é fechada e rígida. Ela tem em si um rigor, mas esse rigor é o de quem conhece as potencialidades que se apresentam diante de si. Ela sabe que diante de si tem uma gama de opções, mas que todas essas opções são valiosas e detêm muita sabedoria, porém, só têm sentido se forem conduzidas a uma interação, com as demais opções também tão valiosas e importantes.

No movimento da música, o ir e vir varia de acordo com a necessidade do movimento, não dando abertura para dizer que isso é mais importante do que aquilo, pois para o êxito, todos têm importância e serão evidenciados na medida em que for necessário.

Assim agem a multirreferencialidade e a complexidade. Ambas compreendem o valor de cada movimento, de cada teoria, de cada idéia, e por isso se articulam, não em uma nova

teoria, mas sim, em uma epistemologia que em sua grandiosidade converge saberes, medidas, perspectivas em um movimento dinâmico que sabe que nem tudo vale, mas que se reconhece o valor intrínseco em cada parte desse sistema. Como uma composição, uma interação, com o objetivo de não aprisionar e sim compreender que a natureza humana, expressada nos seus atos educativos, tecnológicos, societários, entre tantos outros atos, é parte de uma mesma natureza complexa e multifacetada e que, para essa compreensão, também exige uma epistemologia complexa e multidimensional.

Assim, esse estudo é regido pela multirreferencialidade e pela epistemologia da complexidade. A noção de multirreferencialidade foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes - Paris VIII e seu grupo de trabalho, composto por Michel Lobrot, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess dentre outros, tendo sido delineadas as primeiras noções entre os anos de 1966 e 1967 (*ARDOINO apud BARBOSA, 1998a, p. 200*).

O surgimento dessa abordagem multirreferencial no âmbito das Ciências Humanas, e especialmente da educação, está relacionado diretamente com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. E propõe-se, não como uma nova teoria mas sim como uma abordagem epistemológica, que tem como meta compreender e lançar um novo “olhar” sobre o “humano”, mais plural, a partir da conjugação de várias perspectivas teóricas, na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos.

Essa abordagem traz em si uma resposta às críticas que foram feitas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo. Sendo assim, podemos considerar a multirreferencialidade como uma tentativa de uma atitude epistemológica diferenciada, que reconhece a pluralidade e compreende o fenômeno educativo sob uma perspectiva mais contundente com a necessidade da atualidade.

A noção de multirreferencialidade está estreitamente relacionada com a noção de complexidade. Ardoino toma esta noção sob o sentido que Edgar Morin lhe confere. A origem da palavra complexidade tem origem no termo latino *complexus* que significa “o que é tecido junto”. É o cerne da epistemologia da complexidade, proposta pelo pensador contemporâneo francês Edgar Morin.

Esse termo foi apropriado da cibernética e incorporado a sua obra na década de 60. Os estudos desse autor nasceram para se contrapor ao pensamento reducionista, linear e simplificador. Para Morin (2003, p,38) “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”. Destaca a importância das relações e dependências multidimensionais de todos os saberes, tais como a biologia, a antropologia, a sociologia e a física, e inserindo neste contexto de reflexão o pensamento mítico-simbólico-mágico ao lado do racional-lógico-científico.

Toda a reflexão de Edgar Morin sugere que a complexidade é um viés de análise e estudo dialógico. Surgiu para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento, em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber generalista e globalizante. Um modo de pensar integrador, no qual os diferentes modos de viver, de fazer, são integrados a todos os aspectos da vida humana, que recebem influências internas e externas enfrentando contradições e incertezas.

Para Morin, como o homem é um ser complexo, o pensamento também assim se apresenta. No entendimento desse autor:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo. (1995, p.14)

Toda a reflexão de Morin se pauta na complementaridade e, desse modo, despe-se de qualquer certeza e verdade científica, pois considera a diversidade de idéias, percepções e crenças e suas possíveis incompatibilidades. “A consciência nunca tem a certeza de transpor a ambigüidade e a incerteza” (Morin, 1996, p.134).

Como afirma esse sociólogo:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. A complexidade incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes em todos os sistemas. Ordem-desordem é uma relação inseparável que tende a estabelecer a organização. É um processo fundamental para a evolução do universo e é norteador da relação dialógica e ao mesmo tempo uma, complementar, concorrente e antagônica. (Morin, 1996, p. 80).

É um processo múltiplo e organizador que agrega tanto a emoção como a razão. Parte da noção de *totalidade* e incorpora a solidariedade colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana.

Esse modo de pensar complexo propõe uma educação emancipadora porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, superando a visão reducionista do pensamento linear que valoriza a domesticação e a acomodação.

A complexidade é uma forma epistemológica de compreender a vida em todas as suas possibilidades e limitações, integrando conceitos contraditórios, de modo dialógico. Essa visão compreende a complexidade do real, remetendo-nos a um pensamento que aceite as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões.

Afirma Morin:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros. (Morin, 2002, p. 59-60)

A complexidade aceita a incerteza da ciência, acolhe a emoção, compreende as limitações do ser humano, compreende a indissolubilidade do ser, isto é, compreende a interligação entre a dimensão cognitiva, biológica, social, espiritual e emocional do ser humano.

O indivíduo, na visão de Morin (2002), é aquele capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, transformando-se continuamente. É nessa relação de alteridade que ele encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa auto-eco-organização.

Dessa forma, ressalto que é necessário construir uma percepção na qual os indivíduos-discentes sejam compreendidos não como seres abstratos, ou intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais. Esses sujeitos estão

imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo. É nesse contexto que esse estudo tem a pretensão de atingir alguns objetivos como uma possibilidade de construção de uma Educação para além do trabalho, isto é, uma Educação Integral.

Todo o processo de compreensão objetivado nessa pesquisa seguiu uma linha que visou elucidar as questões norteadoras, as quais foram formuladas com base nos elementos que constituem a questão central, a dimensão emocional.

Para melhor conduzir as investigações foram elaboradas algumas questões norteadoras que foram formuladas com base nos elementos que constituem a questão central:

- 1- As experiências vivenciadas no percurso escolar anterior têm apresentado algum impacto (positivo e/ou negativo) na formação atual?
- 2- Qual o sentido do retorno a escola para esses jovens e adultos?
- 3- Quais são as categorias relevantes para o entendimento da dimensão emocional no contexto educacional?
- 4- Quais os recursos pedagógicos necessários para a aplicação dessas categorias?

Como objeto da pesquisa, elejo a seguinte proposição: A dimensão emocional como possibilidade de desenvolvimento de uma educação integral, no processo de formação profissional dos indivíduos, nos cursos do PROEJA do CEFET-BA.

Dessa forma, esta pesquisa se constituiu na busca pela compreensão de inquietações, que podem ser traduzidas como objetivos geral e específicos, os quais estão vinculados às questões norteadoras.

A inquietação geral é compreender a dimensão emocional como uma possibilidade de desenvolvimento de uma educação integral, nos cursos de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, desenvolvidas atualmente no CEFET-BA.

As inquietações específicas são:

- ✓ Analisar e compreender a construção de sentido e significado que os estudantes têm em relação à escola;
- ✓ Compreender quais os fatores que influenciaram na decisão de retorno à escola;
- ✓ Compreender quais fatores influenciaram na decisão de permanecer na escola, após uma reprovação.

## **Descrivendo o *Locus***

A Instituição escolhida para a pesquisa oferece cursos em nível médio, técnico, superior e pós graduação. Entretanto, o foco desta pesquisa está no curso de Infra-estrutura Urbana, que oferece o PROEJA, programa voltado especificamente para estudantes que se enquadram na modalidade de Educação de Jovens e adultos, conforme pontua o MEC (2006), “que é assegurar a todos os brasileiros de 15 anos e mais que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental com qualidade”.

A história do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET começa quando, em 02 de junho de 1910, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia foi instalada, provisoriamente, no Edifício do Centro Operário da Bahia, à Rua 11 de junho, local próximo ao largo do Relógio de São Pedro, na Avenida Sete de Setembro, na cidade de Salvador.

A Escola foi transferida para um novo prédio, em 1926, situado no Barbalho, local onde se encontra até hoje. A partir de 1930, já com uma nova estrutura predial, a Escola passou a contar com as oficinas de marcenaria, carpintaria, fundição e serralheria, na Seção de Trabalhos de Metais; e com as oficinas de sapataria, artes decorativas e alfaiataria. Passou em 1937 a ser denominada Liceu Industrial de Salvador.

Como consequência da Reforma Universitária e do impulso desenvolvimentista da época, em 1976, através da Lei 6.344/76, foi criada uma outra instituição, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC.

Em função da aplicação da Lei nº 4.127/42, que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, o Liceu Industrial de Salvador passou em 1942 a ser chamada de Escola Técnica de Salvador. Nessa época, a Instituição implantou os seus primeiros cursos técnicos: Curso de Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas e o Curso de Eletrotécnica.

A reforma do ensino industrial, em 1959, transformou as Escolas Técnicas em autarquias educacionais e, em 1965, com a Lei nº 4.759/65, a Instituição passou a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA.

Por força da Lei nº 8.711/93, em 1993, a ETFBA juntamente com o CENTEC se transformaram em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA, dando uma nova dimensão institucional, administrativa e acadêmica.

O Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-BA, criado pela Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993, tem característica marcante e singular no estado da Bahia, por ser uma entidade que oferece, em uma única organização institucional, educação tecnológica profissional em todos os níveis, além de possuir uma estrutura multicampi, com unidades de ensino em diversas regiões estratégicas do Estado da Bahia: a sede em Salvador, uma unidade avançada na cidade de Simões Filho e as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), tendo a cidade de Barreiras como primeira unidade implantada em 1994. Foram implantadas em 1996, as UNEDs de Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista.

A partir de 2006, inicia-se o processo de transformação do Campus de Simões Filho em uma nova Unidade de Ensino e a implantação das Unidades de Ensino de Santo Amaro, Porto Seguro e Camaçari.

O curso Técnico em Infra-Estrutura Urbana teve início em 2007 e visou atender a uma demanda tanto do mercado quanto da política instituída pelo Governo Federal em atendimento ao desenvolvimento da EJA. Ao todo, o curso possui cinco turmas em andamento. Está estruturado na composição de quatro módulos que são oferecidos semestralmente, prevendo a realização de estágio ao final do curso. Dos 30 estudantes que entram semestralmente, ao longo do percurso, somente 45% desse total continua seus estudos, o que denota um alto índice de desistência, distribuídos entre evasão e reprovação.

## *O Modus Operandis*

Esta pesquisa tem como abordagem central a noção de multirreferencialidade de Ardoino (1998) e de complexidade de Morin (1995), sendo sua natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, por considerar que se trata do estudo de uma realidade específica, com características peculiares.

Optei pela etnopesquisa por perceber que o estudo pretende compreender a dimensão emocional e adentrar esse universo do indivíduo-estudante em interação com o contexto social no qual está inserido que é a escola.

De acordo com MACEDO (2004),

Com sua preocupação etno (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa em geral volta-se para o conhecimento das ordens sócio-culturais em organização, constituídas por indivíduos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma “bacia semântica” (Durand) mediada socialmente. Neste sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o homem em sociedade. Como ponto de partida, descrever para compreender é um imperativo [...] A descrição supõe, portanto, uma situação de presença, longe da qual não há possibilidade de percepção fina e relacional do fenômeno, uma presença que, ao articular-se com a tradição crítica em ciências humanas, supera de vez a visão ingênua e o viés neutral sobre as interessadas e muitas vezes assíncronas realizações dos homens, incluindo-se aí a própria construção social da ciência (2004, p.30).

Nesta pesquisa previ como estratégias de ação a realização de duas etapas, subdivididas em fases da investigação. As etapas e as fases foram definidas no sentido de melhor orientar o desenvolvimento da pesquisa e atender aos objetivos previstos.

A primeira etapa foi a pesquisa teórico-bibliográfica que, segundo Marconi & Lakatos (1999, p.73), tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material que já tenha sido publicado, dito, filmado sobre o assunto com referência à pesquisa. Dessa maneira utilizei as obras de pesquisadores conceituados, que se dedicaram aos estudos referentes à Emoção, ao Autoconhecimento, à Epistemologia da Complexidade e à Modernidade. Essa etapa foi apresentada na pesquisa por meio de “Caminhos” dentro dos Diálogos, que foram estabelecidos como marcos para a fundamentação teórica. Foram quatro caminhos escolhidos para dar embasamento teórico à Pedagogia das Emoções.

A segunda etapa trata da pesquisa de campo, etnográfica, numa perspectiva metodológica de Estudo de Caso, por se pautar em uma realidade específica, o curso de Infra-estrutura Urbana na modalidade de PROEJA da unidade sede do CEFET-BA.

Os resultados obtidos nessa etapa foram analisados e intercalados com o resultado da primeira etapa e apresentados conjuntamente ao longo da pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os estudantes do curso de Infra-Estrutura Urbana do CEFET-BA sede, sendo composta a amostra por estudantes do 3º e 4º semestres. A amostra foi estratificada e as técnicas utilizadas foram:

- a) observação participante: de acordo com Marconi & Lakatos (1999, p.92-93) *consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. De forma natural, pois o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga;*
- b) Entrevista semi-estruturada: onde pude estabelecer um roteiro básico, *previamente estabelecido*, porém aberto como forma de *poder explorar mais amplamente uma questão*. (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.95-96);
- c) Histórias de vida: é uma técnica que tenta obter dados relativos à *expressão íntima* de alguém que tenha significado importante para o conhecimento do objeto em estudo. (MARCONI & LAKATOS, 1999, p.137).

A escolha dessa amostra se deu de forma aleatória, considerando a grande evasão constatada na etapa de observação – a turma do 4º semestre é composta por 6 (seis) estudantes e em virtude da mudança de perfil da turma que ingressou recentemente, “*temos estudantes com nível superior*” (sic), optei por convidar verbalmente os estudantes das turmas do 2º, 3º, 4º e 5º semestres. Desses, 13 estudantes aceitaram fazer parte da pesquisa.

O objetivo dessa etapa de compreensão em campo foi analisar os discentes do PROEJA por meio das entrevistas e reconstrução das suas histórias de vida.

Para que se tenha uma noção do perfil geral do grupo de estudantes pesquisados, apresento o seguinte quadro de caracterização:

**Quadro nº 1 –Caracterização da Amostra.**

<b>Estudantes</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Situação Profissional</b>	<b>Tempo fora da Escola</b>
<b>A</b>	Feminino	43	Separada	Empregada	19 anos
<b>B</b>	Feminino	30	Solteira	Desempregada	9 anos
<b>C</b>	Feminino	40	Casada	Empregada	18 anos
<b>D</b>	Masculino	22	Solteiro	Empregado	1 ano
<b>E</b>	Masculino	30	Solteiro	Empregado	5 anos
<b>F</b>	Feminino	38	Casada	Empregada	15 anos
<b>G</b>	Masculino	50	Casado	Empregado	25 anos
<b>H</b>	Feminino	40	Solteira	Desempregada	24 anos
<b>I</b>	Masculino	36	Casado	Empregado	12 anos
<b>J</b>	Masculino	38	Casado	Empregado	15 anos
<b>L</b>	Masculino	30	Solteiro	Desempregado	5 anos
<b>M</b>	Masculino	39	Solteiro	Empregado	1 ano
<b>N</b>	Feminino	23	Solteira	Desempregada	1 ano

Fonte: Dados da Pesquisa, 2008.

Um dado que considero relevante nesse quadro é o tempo passado fora da escola pelos estudantes. Esse item apresenta uma faixa de tempo que varia de 1 a 25 anos e a média é de 11,5 anos, o que considero muito longo a partir das análises sobre o tempo líquido realizadas no diálogo I. Saliento que este é um dos motivos que apresenta o maior grau de dificuldade para o retorno à escola.

Os dados apresentados são apenas para melhor visualizar o perfil dessa amostra, não tive o intuito de me estender na análise, pois se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Saliento aqui a importância da pesquisa qualitativa e do estudo de caso como uma ferramenta valiosa quando se trata de analisar a interseção entre a vida individual e o contexto social. Ressalto que nesta pesquisa efetuei estudos pontuais qualitativos, uma vez que a opção metodológica pelo Estudo de Caso tem embasamento na seguinte consideração:

“Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói se desfaz e se refaz constantemente”. (MACEDO, 2004: 149-150).

A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões é adequada ao aprofundamento na complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos.

A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna. Por meio da investigação qualitativa, pretendo “perceber como estes sujeitos interpretam suas experiências, como estruturam o mundo em que vivem e como se percebem” (MACEDO, 2004 p.85).

Escolhi, para o desenvolvimento da pesquisa, a utilização do método das histórias de vida, para poder melhor compreender os objetivos. A história de vida é um etnométodo em que o indivíduo relata fatos ou situações que vivencia ou já vivenciou, sendo valorizado pelo etnopesquisador a visão que esse indivíduo tem sobre o seu processo.

Conforme explicita Josso (2004)

“As histórias de vida” nos permite explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. (2004, p.9)

Ao optar por esse método estou afirmando meu compromisso de dar voz à dimensão da subjetividade, imersa no campo educacional e tão significativa para os indivíduos das classes da Educação de Jovens e Adultos. Busco, assim, compreender nas experiências de vida a gênese das aprendizagens que foram iniciadas ou desenvolvidas ao longo de sua trajetória.

No Brasil, esse etnométodo foi inicialmente utilizado na área de educação e, posteriormente, adotado na área de saúde. Nessa abordagem metodológica o que é evidenciado e interessa ao pesquisador é o ponto de vista do indivíduo.

Nas histórias de vida, como a abordagem é biográfica permite uma interrogação das representações do saber-fazer e das referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. [...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação, implica diretamente o envolvimento do aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de

ser psicossomático ou *homo economicus*, a sua consciência de *homo faber* e a sua consciência de *homo sapiens*. (2004, p.39-40)

Nesse tipo de estudo, o objetivo é compreender sobre a vida do indivíduo pesquisado de acordo com a interpretação que ele mesmo faz da sua história. Esse etnométodo faz com que o pesquisador saia da condição de “dono do saber” (MACEDO, 2003, p.248) e passe a ouvir o que o indivíduo tem a relatar sobre ele mesmo, o que ele acredita ser importante sobre sua vida. Como ressalta Josso (2004, p.41), “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”.

Essa metodologia permite pensar o indivíduo-aprendente de forma integral, na sua condição de *serhumanohumanidade*. Para Josso (2004, p.39), formar-se é integrar em uma prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração. Assim, ao revelarem detalhes e experiências nas suas histórias de vida, os estudantes entrevistados estão em processo de integração consigo, com os outros e com possibilidades de pensar sobre o nós.

A proposta de estudo por meio das histórias de vida oral e escrita também favorece a aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa. Busquei ao longo da entrevista captar as nuances da fala; fiquei atenta à forma como se mostravam para a resposta: se elas inquietavam, alegravam, enfim, captar as emoções que pudessem estar sendo oferecidas também por meio da linguagem corporal. Como não foi possível o contato em um só momento com o grupo todo, tive a oportunidade de dar atenção a cada entrevista, e explorar e aprofundar alguns pontos que considerei relevantes.

Para a escrita da história de vida, solicitei a cada estudante que buscasse estabelecer uma relação entre sua vida dentro e fora da escola. Após a leitura individual, foi visível a expressão de incomodo em alguns, vergonha em outros e vontade de ressignificar a sua história por meio da escola, como foi o caso da estudante (A): *o CEFET é uma escola conceituada na qualificação de seus profissionais, mas ainda precisa educar seus alunos no que diz a educação emocional...;* (B) *entrar no CEFET é a realização de um sonho...*

As histórias de vida se configuram como uma possibilidade de resgate de si mesmo, uma retomada e uma mudança por meio da ressignificação de alguns momentos ainda latentes.

## *EPÍLOGO*

“O saber não nos torna melhores nem mais felizes”.

KLEIST

“Mas a Educação pode ajudar a nos tornamos melhores, se não mais felizes,  
e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”

MORIN

D

e acordo com a tradição do teatro greco-latino, o epílogo se constitui como a última cena, isto é, as ilações finais de um conjunto de idéias que se apresentou ou defendeu. Dessa forma, apresento as minhas apreciações conclusivas, não no sentido de acabamento, mas como forma de estabelecer uma parada para a reflexão sobre essa trajetória.

Busquei compartilhar, nessa escrita, informações consideradas relevantes para o entendimento da dimensão emocional. E confesso que o processo de investigação em campo, também se realizou em mim mesma.

Cada passo que dei, na investigação externa, junto ao grupo escolhido, foi acompanhado de perto por um na investigação interna. Assim, fui submetida a todas as formas de análise da dimensão emocional. Pude, então, verificar os caminhos, com tal clareza, que senti a importância de cada um.

Senti e vivi as emoções negativas do processo de pesquisa, como as indagações de maneira desdenhosa sobre o objeto de pesquisa, ao ponto de em determinados momentos esquivar-me em falar que estudava as emoções. Foi o período de mais dor e mais angústia. Senti-me acuada e temerosa em pronunciar aquilo que era a minha “verdade”, para não ser expulsa ou amaldiçoada.

Da mesma forma senti e vivi as emoções positivas, no momento de acolhimento de alguns em relação ao projeto. Quando recebi um colo e um ombro amigo para chorar as minhas angústias e desilusões do universo acadêmico. Quando recebi o parecer de qualificação, que autorizava de forma poética e amorosa, a investidura dessa pesquisa. No contato com o grupo escolhido para a pesquisa, os presentes recebidos por meio de sorrisos, abraços.

E, principalmente, no momento de escrita desse epílogo, que encerra um ato de uma peça, cujos autores ainda estão a vivenciá-la, pois essa peça é constante, real, vivida e vivente em sua plena forma que traduz a vida abundante.

Dessa forma, as reflexões que expressei foram vividas e estudadas de forma radical, indicando a urgência e emergência desse tema para a melhoria das relações entre o *serhumanohumanidade* e a educação. Relação essa que traduzo na expressão “Arte de

Aprender” como nos sugerem Krishnamurti (2003), Soares (2006), Galeffi (2001) e tantos outros anônimos ainda, que se utilizam dessa forma de educar.

## *A Pedagogia das Emoções* e o significado da volta à Escola

### **Estudante (C):**

*Eu, Flor de Maio<sup>16</sup>, comecei a estudar com 8 anos, vivia numa casa de 11 pessoas, onde com exceção de pai e mãe todos estudavam, precariamente. Saia de casa, normalmente, sem tomar café com a esperança de ter merenda das 10:00 hs na escola. Chegava em casa ao meio dia, onde encontrava minha mãe triste pois não sabia como alimentar os 9 filhos, fazia os trabalhos escolares. A noite tomava suco em pó, o chamado Q’refresco, com pão e ia dormir, e assim nesta rotina levei a minha vida. Sempre que ficava de férias minha mãe mandava os filhos para a casa de alguém tomar conta de crianças, fazer faxina etc, em troca de alimentação.*

*Com 11 anos as coisas pioraram na minha casa, com a morte do meu pai, e eu e meus irmãos tivemos que parar de estudar e trabalhar nas casas de desconhecidos, vida dura dia e noite. Mas voltei a estudar aos troncos e barrancos, sem livro, sapatos, fardamento, e muitas vezes sem um lápis para escrever, vivia pedindo emprestado ouvindo desaforo de colegas e professores. Tomava notas regulares, apesar dos problemas.*

*Gostava muito de ler revistinhas de quadrinhos e Sabrina, porém tinha que ler escondido pois minha mãe dizia que ler revistinha era pecado. Com 18 anos conclui o primeiro grau foi quando eu parei de estudar pois no bairro onde eu morava só tinha escolas de 1º grau e minha mãe não podia pagar transporte para todos os filhos então preferir parar de estudar.*

*Com 19 anos me casei e tive minha linda filha aos 21 anos, muitos problemas de saúde mim apareceu, porém conseguir superar muitos deles tive que resolver com cirurgias.*

---

<sup>16</sup> Nome fictício

*Com 32 anos voltei a estudar pois até então não havia conseguido trabalhar de carteira assinada, porém fiz aceleração e não tive grande aproveitamento. Quando completei 37 anos conseguir passar no processo seletivo do CEFET-BA e hoje estou aqui tentando concluir o curso de Infra para colher os frutos.*

**Estudante (L):**

*A minha história escolar é um tanto complicada comecei a estudar com oito, infelizmente devido as dificuldades aos 16 anos deixei os estudos. Nessa época ora... trabalhava, ora...estudava.*

*Foram anos e anos sem pegar em um livro.*

*Hoje tenho 45 anos e fui agraciado e fui agraciado ao passar no CEFET, no curso de Infra-Estrutura urbana. Depois da minha família, foi a melhor conquista pessoal.*

*Nunca imaginei que estudaria nesse estabelecimento de ensino. Foi difícil, mas hoje estou aqui feliz, pois tenho um ambiente escolar muito bom, que concerteza é melhor do que outrora. Estou tentando realizar meus sonhos, embora as dificuldades tentem me parar.*

*Todos os dias vou as aulas, acompanho as aulas com muito empenho e atenção, apesar das minhas limitações nas disciplinas de física e matemática.*

*Sou muito tímido, mas procuro aproximar-me dos colegas e professores para amenizar as dificuldades.*

*A disciplina de relações Interpessoais entra nesse campo da minha vida, pois estou conseguindo a me envolver, à me relacionar e respeitar as opiniões alheia. O que antes para mim era super difícil.*

O resultado dessas trajetórias destaca a importância das emoções no processo de construção não só de conhecimento, mas como da vida desses estudantes. São histórias marcadas pelas mais variadas dificuldades: (I) *por não haver opção de estudo no interior onde morava e sair de lá não era possível, por vim de uma família muito humilde e não tinha condições de me manter em outra cidade. Fiquei sem estudar durante 12 anos;* (B) *Eu interrompi meus estudos porque não tinha condições financeiras para pagar os custos. Parei 9 anos, fiquei esse tempo todo parada porque não tinha dinheiro nem para pagar o transporte;* (J) *Por necessidade de obter minhas próprias coisas fui trabalhar. Fiquei 15 anos sem estudar;* (G) *Interrompi por necessidade do trabalho. Passei 25 anos sem estudar pelo mesmo motivo o trabalho;* (L) *O motivo foi o tempo no trabalho e a falta de incentivo. Foram 5 anos parado.*

Os fragmentos dos relatos acima apresentados reforçam as dificuldades evidenciadas nas duas histórias de vida transcritas. Percebe-se que são determinadas por uma vontade de mudar. Ambas as histórias entrelaçam suas possibilidades de melhorar à oportunidade de estar estudando.

Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido possibilitou traçar uma linha de compreensão, com base na dialogia proposta pelos autores escolhidos, sobre a importância do desenvolvimento da dimensão emocional. Dessa forma, a construção de uma *Pedagogia das Emoções* por meio de uma reflexão sobre o significado, o sentido dos estudantes sobre a escola tendo como eixo integrador o EU-OUTRO-NÓS, possibilitará a formulação de uma proposta pedagógica de formação para além do trabalho, isto é, a “educação para a vida”, como salienta Krishnamurti (2003).

Assim, considero ser necessário continuar essa trajetória na busca do aprofundamento das bases para o delineamento e a apresentação de uma *Pedagogia das Emoções* com uma abordagem multirreferencial, transdisciplinar e transpessoal. Isto porque a emoção é parte vital dos seres humanos e o que movimenta e integra o ser com seu semelhante indo além das instâncias visíveis.

O momento atual da educação sinaliza que o que estamos vivendo em termos de políticas educacionais e de propostas curriculares não tem atendido às necessidades que se estabelecem fora da escola. Então, o que se vive dentro da escola está desarticulado daquilo

que o estudante encontra fora dela. Isso se constitui como um grande problema, pois o papel da escola, desde os idos do século XV, é o de dar suporte para a sociedade, criar condições éticas, morais e profissionais para a sociedade.

Percebo que a grande lacuna se estabelece pelo fato da escola ter se afastado do estudo sobre esse indivíduo que está inscrito em seu contexto e é a representação mais concreta dela. Foi priorizado, ao longo dos anos, um acúmulo no saber, espaçando o diálogo sobre o sentir, desconsiderando que ambos, saber e sentir, são primordiais no processo educativo. E essa constatação pode ser bem definida com o relato da estudante (F): *eu conclui o segundo grau, mas não me sentia preparada para enfrentar uma universidade pública foram 15 anos longe da escola.*

Nesse sentido, Educar para a Vida significa ensinar e aprender a ser, a conviver consigo mesmo, com os outros, reconhecendo que a sociedade é a representação do nós. Esse Educar exige desbravar a densa mata escura da racionalidade que cresceu nas escolas, e inserir a emoção nas salas de aula desde a educação infantil até a universidade.

Trata-se, portanto, de uma *Pedagogia das Emoções* que favoreça a *autopoiéses*<sup>17</sup> abrindo caminhos para que a construção de conhecimento se estabeleça nas esferas emocional, cognitiva, atitudinal e relacional do ser.

Quando ressalto a consideração feita por Thomas Scheff<sup>18</sup> ao salientar que a “emoção é uma categoria a ser desenvolvida”, afirmo que é necessário adotar essa concepção prioritariamente nas salas de educação de jovens e adultos - EJA, onde encontramos sentimentos como o medo, a vergonha, a humilhação. É importante considerar que medo é um sentimento inato, a vergonha não. Ela não é um dispositivo biológico, ou seja, eu aprendo a ter, quando eu encontro na autoridade do outro a censura ou outro sentimento oriundo de uma emoção que não se apresenta de forma positiva. O olhar da censura do outro nos dá um olhar de recusa de nós mesmos, de vergonha. O sentimento do ridículo faz o indivíduo sentir-se inadequado, fora de eixo, sem condições de desenvolver o sentimento de pertença que seria a possibilidade de acolhimento.

---

<sup>17</sup> *Autopoiéses* significa “produzir-se a si mesmo, sua origem vem do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), é um neologismo, oriundo das biociências, tendo destaque nas obras de Humberto Maturana.

<sup>18</sup> Sociólogo precursor nos estudos sobre a Sociologia das Emoções.

Encontramos nos espaços escolares esse emaranhado de emoções e sentimentos que emergem, e podem ser considerados como um intróito aos males que sofremos hoje na escola, levando o indivíduo a agir de uma determinada forma que pode ser expressada por meio da evasão, do descaso, da repetência e até mesmo da violência.

É importante considerar que a vivência dos indivíduos na educação nesse tempo líquido o fragilizou. E o que a escola tem feito? Tem priorizado a construção de um mosaico de saberes deslocados e sem sentido na sua vida prática. Forjou um distanciamento de si mesmo, relegando a sua esfera individual a uma segunda categoria. Assim, as questões inerentes ao ser não são vislumbradas dentro do espaço escolar, como uma forma de não “perder tempo” com assuntos de pouca empregabilidade.

Para Ballone (2002, p.5) reavaliar periodicamente o objeto é uma necessidade imperiosa para viver melhor. Só odiamos aquilo que nos é importante, só nos magoamos com aquilo que tem algum valor para nós, da mesma maneira para aquilo que tememos, que evitamos, que nos aborrecemos e assim por diante.

Sendo assim, para Educar em Tempos Líquidos é necessário lançar mão de uma perspectiva multirreferencial e complexa, pois educar nessa perspectiva de uma educação integral requer atitude diferenciada diante da vida, atitude de quem pensa e quem faz a educação. A educação, nesse viés, não descarta o conhecimento técnico nem o desenvolvimento cognitivo. Inclui ambos, pois percebe que o processo de construção se faz por meio do desenvolvimento das dimensões cognitiva, biológica, social e emocional dos indivíduos.

Há muito, Heráclito<sup>19</sup>, bem como seus contemporâneos pré-socráticos, acreditava na multiplicidade das coisas e o que o diferiu sobremaneira dos demais é que não descartou as contradições na reflexão sobre as mudanças constantes e seu devir. Heráclito nos ofertou a reflexão sobre a fluidez de tudo e a multiplicidade do real. A célebre frase que marca seu pensamento, “nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”, sugere a mudança constante, pois sabemos que na segunda vez nós não seremos os mesmos e nem o rio será o mesmo. Para Heráclito, o ser é múltiplo, por estar constituído de oposições internas, um princípio de pensar dialético que no séc. XIX foi discutido por Hegel e depois por Marx.

---

<sup>19</sup> Heráclito (544-488 a.C) nasceu em Éfeso, na Jônia atual Turquia, filósofo pré-socrático.

Assim, no contexto escolar é necessário trabalhar a articulação aprendizagem-emoção nas mais variadas situações, considerando-a como um elemento essencial para a práxis e não como simples alternativa da qual podemos lançar mão quando queremos fazer “algo de diferente” na escola. Essa articulação precisa ser uma constante na busca de todos que concebem o espaço escolar como *locus* privilegiado na formação humana.

Saliento, igualmente, que assim como a inteligência, a dimensão emocional evolui ao longo do desenvolvimento do ser. Isto é, não nasce pronta, é construída e se modifica ao longo do tempo. Por esse motivo, é necessário criar oportunidades de inserção, no próprio currículo, de reflexões sobre o desenvolvimento das questões referentes à emoção, assim como fazemos com a inteligência. Para Krishnamurti,

O homem ignorante não é o sem instrução, mas aquele que não conhece a si mesmo; e insensato é o homem intelectualmente culto ao crer que os livros, o saber e a autoridade lhe podem dar a compreensão. A compreensão só pode vir com o autoconhecimento, que é o conhecimento da totalidade do nosso processo psicológico. (1989, p.15)

“Sentir” é a capacidade de apreciar a curva de um ramo de árvore, (...) as coisas sórdidas, a lama da estrada, ser sensível ao sofrimento de outrem, assistir com enlevo ao crepúsculo. Isso não é sentimento, nem mera emoção. Emoção e sentimento ou sentimentalidade podem converter-se em crueldade, e ser explorados pela sociedade; e o indivíduo sentimental, impressionável, torna-se escravo da sociedade. Mas, necessitamos da capacidade de sentir intensamente; sentir a beleza, (...) a palavra e o silêncio entre duas palavras. Dessa capacidade necessitamos, (...) torna a mente altamente sensível. (A Suprema Realização, pág. 17)

Considero importante frisar que esse indivíduo-estudante, ator social desse processo de construção do conhecimento, só muda, ou se disponibiliza a mudar, saindo de sua situação de fracasso escolar, de vergonha, de rejeição ou tantas outras situações que se apresentam, quando adquire compreensão de suas emoções, motivações dos fatores que as determinam e como foram adquiridas.

Para Soares,

A prática da educação transdisciplinar implica uma mudança no centro gravitacional do processo educativo vigente no planeta. Esta prática, fundamentada na pedagogia do autoconhecimento, implica o rompimento com o processo educativo desvirtuado da educação disciplinar e a inauguração de um processo educativo direcionado para o florescimento da inteligência criadora e da bondade humana. (2006, p.406)

Uma educação transdisciplinar permite-nos recuperar a intuição, a emoção, a razão e a sensação, acolhendo a humanidade em sua totalidade.

Vamos encontrar essa ação na obra de alguns educadores, mas não temos essa prática instituída nas políticas educacionais. Temos registro de uma iniciativa desse porte com os temas transversais instituídos nos PCNs de forma fragmentada, sem uma medida avaliativa de cumprimento desses pressupostos. Isso reforça o pensamento de que as políticas curriculares são pensadas de fora para dentro desse indivíduo que irá receber os pacotes oficiais para a construção de seu conhecimento que lhes falta.

Essa forma de agir educativo pautado na falta, isto é, o olhar para o estudante apenas considerando o que falta de conhecimento cognitivo, corrobora o aumento do fracasso dos programas instituídos e das políticas de educação, por não permitirem efetivamente o acesso desse indivíduo à formação que se é esperada, ou seja, uma formação para a vida e não apenas para o mercado de trabalho em atendimento a um sistema econômico pautado na submissão e exploração dos trabalhadores.

Assim, a possibilidade de compreensão do tema Educação de Adultos passa pelo entendimento de que o adulto é um membro da sociedade, ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. Portanto, torna-se essencial a preocupação com uma política voltada efetivamente para essa camada da sociedade. O homem e a mulher adultos são fruto do seu trabalho e sem o mesmo não subsistem; e é a partir das exigências necessárias à execução desse trabalho que se constituem e direcionam suas famílias, ou seja, seus descendentes.

Portanto, é ao adulto que cabe a função de direcionar a sociedade e sua influência, sendo alfabetizado ou não, consiste em fator importante quando se refere aos destinos de uma sociedade. É esse indivíduo que irá decidir, a partir de suas próprias concepções definidas pela sua necessidade de trabalho, a respeito do tipo de formação que será oferecida às suas crianças e adolescentes e a duração dessa formação.

Sendo assim, não é suficiente apenas afirmar a necessidade de investimentos na educação infantil ou de adolescentes separada da “educação dos adultos”, pois a educação das crianças depende significativamente das circunstâncias existentes na família. Muitas crianças saem da escola para colaborar com o sustento da família e, muitas vezes, não são incentivadas pelos adultos a retornar, por não verem na escola opção de melhora de vida.

Dessa forma, a identidade que se reclama para a educação escolar, e nesse estudo para o estudante adulto, é a de promover o desenvolvimento institucionalizado, porém articulado à natureza humana do mesmo. Em outras palavras, promover esse indivíduo como ser pensante que vive e age na sociedade em que está inserido, considerando-se seus condicionantes históricos, políticos, culturais e econômicos. É importante não se perder de vista que, antes de ser produtivo, ele É.

Nesse sentido, se não for construída uma ponte entre o indivíduo-aprendente e a educação não haverá mudança, principalmente nas classes de EJA. Salienta Bourdieu (1996) que a função social da educação é dar título, uma função poderosa de controle social, às pessoas nomeadas socialmente pelo sistema educacional, que ela comprime a ir a uma determinada direção.

Dessa maneira, vivemos em uma sociedade da aceleração, da velocidade, onde quem não alcança os títulos mínimos, é estigmatizado, inferiorizado e responsabilizado por não ter adquirido nenhum título e é excluído. Essa acusação de fracasso irá gerar um sentimento de culpa e, conseqüentemente, de insegurança diante dos demais. Esse é um costume das sociedades ocidentais em que o problema é reduzido ao indivíduo que sofre individualmente, diferente das sociedades orientais onde o sentimento é vivido pelo coletivo.

É importante ressaltar que as emoções são múltiplas e a vergonha, conforme salienta Goffman (1988), é conferida a mim pelo outro e essa emoção me leva para uma instância onde a auto-estima fica abalada. Dentro dessa concepção, percebemos que a perda da auto-estima é considerada como uma falência do sujeito. Quando os sujeitos não estão adaptados ao contexto sentem vergonha. Assim, a perda e/ou a conquista do prestígio é uma luta diária, onde se busca desenvolver estratégias para não perder a identidade. Diariamente as pessoas lutam contra a rejeição social, que é a condição de ignorado, rejeitado e negligenciado.

A escola, por sua vez, colabora para o fracasso do sujeito quando faz a distinção entre os indivíduos, criando estigmas, provendo a vergonha e a rejeição. Mesmo sendo uma fonte de enriquecimento cultural e social, por vezes não permite ao sujeito sequer a chance de descobrir os talentos que estão dentro de si, castrando-o na sua diferença. A estudante (B) na sua fala retrata muito bem isso: *eu era chamada de favelada, isso era uma discriminação, foi horrível...*

Toda discriminação traz em si uma emoção, bem como todas as ações são recheadas de emoção (desejos, querer), mas o agir é com a razão. Então, o que move o aluno? O que desperta nele a auto-motivação para permanecer na escola? De acordo com alguns estudantes significa: (A) *necessidade de ser alguém na vida...*; (I) *no mínimo colher frutos que sejam compatível ao esforço e sacrifício que tenho feito para ser formado como técnico do CEFET...*; (D) *realizar sonhos e vários conhecimentos...*

Essas falas deveriam nos mobilizar a rever as causas da incapacidade de se mudar o ciclo de mal-estar representado pela evasão, reprovação e ausências físicas e pedagógicas.

A educação necessita, a partir do seu *príncipe* o currículo, se posicionar a serviço da inclusão. Incluir é oferecer ao indivíduo algo que ele tenha capacidade de manusear e fazer a sua transformação. Incluir é entender as individualidades, as diferenças. É criar perspectivas reais oportunizando a esse indivíduo a constituição de suas *identidades pedagógicas*.

Macedo(2007) apresenta, na proposta de “currículo educativo”, uma possibilidade de pensar uma formação integradora, o entrelaçamento das várias dimensões que compõem o indivíduo:

Entendemos que a perspectiva aqui cultivada, de uma educação que se amplia para além da instrução, vai significar uma confluência com nossas inspirações a respeito de um currículo mutualista que deve se responsabilizar em educar. É falar também de um lugar opcionado e de uma perspectiva de formação e de sociedade que tem a justiça e o bem comum sociais como norteadores políticos e éticos inelimitáveis; como um esforço contínuo de construção de cidadania repensada por novos/outros sujeitos democráticos, novos/outros sujeitos históricos, caracterizados pela vontade de interferência irrestrita nas coisas da educação para dignidade cidadã. MACEDO (2007, p.139)

Dessa forma, constato que o grande desenvolvimento na área tecnológica, que hoje a sociedade dispõe, não consegue alterar os significativos processos de adoecimento do ser humano, pois os produtores desse tecnologismo, as escolas por meio das políticas públicas e seus programas, não contemplam e/ou não sustentam esse olhar para essa instância da natureza humana, a emoção.

Entre esses problemas estão: a exclusão social e racial; a intolerância à diversidade; o limitado diálogo; o descaso com a vida sustentável; e a violência. A preocupação com esses problemas, mesmo não sendo restrita aos processos de formação, propõe um repensar nas formas de socialização e produção de conhecimento no interior dos currículos de formação profissional.

Nesse sentido, não há em nenhum momento desse estudo a vontade de negar o valor do desenvolvimento da dimensão cognoscitiva/técnica por meio dos conteúdos teórico-práticos da sua profissão. O que questiono é que esses conteúdos não devem se sobrepor, pois se esses estudantes, com todas as restrições que têm e os estigmas que carregam, não puderem ter acesso ao desenvolvimento das outras dimensões, em especial a emocional, seu processo de formação continuará fragmentado, essa formação será limitante, “bancária” e não libertária, crítica e reflexiva.

Precisamos ter em mente que o estudante de hoje, seja ele de qualquer faixa etária, tem um acesso ilimitado a informação veiculada pelos meios de comunicação a seu dispor, incluindo os estudantes de faixa mais popular socialmente. Na internet, diariamente, são produzidas e disponibilizadas milhões de informações, que nem há tempo para acessá-las integralmente, acionando seus dispositivos emocionais, sem ter um mediador, que diante das emoções suscitadas faça a interlocução.

Como então perder a oportunidade de, no *ethos* escolar, onde existe algo diferente que é a interação, em que os indivíduos estão dispostos frente a frente com outros indivíduos, não fomentar a discussão sobre a dimensão emocional do indivíduo para que ele possa, em outros espaços de aprendizagem, lançar mão desse recurso que é o entendimento e o que se passa dentro de si mesmo?

O grande desafio é proporcionar aos educandos meios formativos que se proponham a fazer um contraponto com a precária educação geral que até hoje foi oferecida e que diminua a distância do ser para com ele mesmo.

Essa retomada, a partir dos estudos da subjetividade, se dá primeiramente por que a escola ao longo de sua caminhada foi se modificando. Segundo Apple (1982) as escolas são agências de acumulação, de legitimação e de produção na sociedade capitalista, ajudando a preparar a força de trabalho, legitimando certas visões de mundo, certos valores e ao mesmo tempo produzindo conhecimentos técnico-administrativos necessários para a máquina continuar a se movimentar. Ao mesmo tempo, esses resultados não são garantidos e inúmeros fatores podem fazer com que os resultados sejam muito diferentes dos esperados. Apple não é um estudioso da subjetividade mas é um crítico do currículo e sua fala sinaliza que esse modelo utilizado não funciona mais.

Nossas instituições educacionais encontram-se em completo colapso. Altas taxas de evasão, declínio na “alfabetização funcional”, perda de padrões de qualidade e de disciplina, falta de um ensino de “conhecimento real” e de habilidades economicamente úteis, resultados fracos em exames padronizados etc. – todas essas são acusações lançadas sobre as escolas. E tudo isso, pelo que se diz, tem levado ao declínio da produtividade internacional, e assim por diante. Que se retorne a uma “cultura comum, que as escolas se tornem mais eficientes. (APPLE, 1982)

Atravessamos um período em que há uma urgência em pensarmos o indivíduo e fazermos uma educação que possa também pensar em uma educação para a vida. “Precisamos olhar o tempo em que estamos vivendo e procurar soluções compatíveis com ele” (BAUMAN, 2003, p.8). Para tal, necessitamos de uma outra lógica para pensar a educação para a vida. Nesse sentido, a visão transdisciplinar favorece esse olhar mais ampliado, por meio de uma tomada de atitude diante da tarefa de educar.

Essa atitude implica ser também um educador de si mesmo. Hoje encontramos muitos docentes com a incumbência de formar mentes construtivistas e reflexivas sem que eles próprios as tenham.

Sabemos o quanto é difícil para a escola atender a todas as demandas que surgem. Não se consegue pensar em um espaço que dê conta de todos os portadores de necessidades especiais, da criança, da classe trabalhadora, do negro, do homossexual, das divisões por gênero, dos índios etc. Mas todas essas categorias têm em comum o fato de serem humanos e serem potência de emoção e vida, que em suas estigmatizações foram relegadas e não trabalhadas.

E assim, pensar na mudança das e nas práticas escolares implica pensar em mudança no âmbito da sociedade, pois o conjunto de práticas da escola deve estar indissociável das práticas da sociedade. Entendo que a educação está em crise porque ela está desencaixada da sociedade.

É nesse sentido que a elaboração da identidade pessoal pode e necessita ser constituída conjuntamente com as *identidades pedagógicas*, os processos de autoconsciência, de reconhecimento dos limites e das suas potencialidades e possibilidades de construção autônoma do ser social, articuladas em um mesmo currículo. Isto é, a formação profissional associada a sua formação de vida.

Assim, as *identidades pedagógicas* se configurariam como um sistema dinâmico, presente no currículo, definido entre possibilidades e limites que geram um campo simbólico no qual o sujeito pode conquistar a capacidade de intervir sobre si e reestruturar-se, interagindo tanto no mundo vivido quanto no mundo do sistema. Essas identidades consideram a disposição para a emoção como sendo natural, tendo a sua forma de se representar culturalmente.

Nesse processo, é necessário considerar as diferenças, pois estou situando a problemática na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, dos sujeitos que não seguiram uma trajetória linear de escolaridade, que trazem um histórico de alternância entre continuidade e ausência do ambiente escolar.

Desse modo, verifico que para o jovem e o adulto com suas entradas e saídas do mundo escolar, com itinerários formativos descontínuos se torna mais difícil, mas não impossível essa compreensão do eixo EU-OUTRO-NÓS

Deveríamos então refletir sobre o que sugere Rubem Alves (2006, p.77) “que os educadores pensem menos nas tecnologias de ensino – psicologias e quinquilharias - e tratem de sonhar com seus alunos sonhos de um Paraíso”

Assim sendo, enfatizo que esta pesquisa se propôs apontar a importância da dimensão emocional. Esse trabalho teve o intuito de trazer à tona a dimensão emocional no processo de aprendizagem, dentro da escola, como facilitadora para a construção de uma educação para a vida e não só como propulsora dos sintomas das dificuldades de aprendizagem, valorizando o *serhumano* humanidade, que é potência de vida vivida na abundância da existência.

## *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALMEIDA, Rita Silva. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo : Brasiliense, 1982.

ARDOINO, Jacques. “Vers la multiréférentialité”. Perspective de l’analyse Institutionnelle. Coordonné par Antoine Savoye e Remy Hess. Paris: Méridiens Klincksieck, 1998.

ARDUINI, Juvenal. Antropologia: Ousar para Reinventar a Humanidade. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção estudos antropológicos)

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: \_\_\_\_; COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* v.2. Brasília, 1999.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

ACCIOLY, Jessé; ATHAIDE, Angelina de. Educação emocional: o caminho para a competência emocional. Salvador: Gráfica Santa Helena, 1996.

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, Rubem. Leituras cotidianas nº 175. São Paulo, 2005.

AVENA, Biagio Mauricio. Por uma pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento: itinerário pelos significados das viagens à transformação de si. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

- BALLONE, Geraldo José; NETO, Eurico Pereira; ORTALONI, Ida Vani. Da emoção à lesão. São Paulo: Manole, 2002.
- BARBIER, René. A escuta sensível na educação. Cadernos ANPED. Porto Alegre: n° 05, set, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BERNSTEIN, Basil A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. In: Cadernos de Pesquisa. N.º 120. São Paulo, 2003. site: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0100-157420030003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420030003&lng=pt&nrm=iso), Acessado em 15 de maio de 2007 às 20 horas.
- BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOFF, LEONARDO. O destino do Homem e do Mundo. 3ª ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1974.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 9ª ed. Petrópolis, R.J Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, Loïc , “Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista.” In: NOGUEIRA. M. A; CATANI, A. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

- BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e campos. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília, DF: MEC/INEP, 2005.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2000. [<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>]. Acesso em 23.03.2008.
- CANDAU, VERA M. (org.). Ensinar e aprender: indivíduos, saberes e pesquisa. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (org). Reinventar a Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- COULON, Alain. Etnometodologia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. “Políticas públicas sociais”. In: CARVALHO, Alysson et alli (orgs.). *Políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DESCARTES, René. As paixões da alma. Coleção os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- RODRIGUES, Neidson. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1997.

- DELORS, Jacques (org.). Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- DENIS, Léon. O problema de ser, do destino e da dor. Rio de Janeiro: FEEB, 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.) Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *Alfabetização & cidadania*, São Paulo, v. 17, p.11-23, 2004.
- DI PIERRO, M.C.; HADDAD, S.. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- EDUCAÇÃO. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC; UNESCO, 2004. [321-343].
- ELIAS, Norbert. *Envolvimento e Alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ELIAS, Norbert. *Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.1.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.2.
- ESPÍNDOLA, Célio Alves. *Desencontros entre teorias e propostas de alfabetização de adultos na perspectiva da pessoa analfabeta*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.
- ESPINHEIRA Gey. Educação para uma nova sociedade. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC; UNESCO, 2004. [321-343].
- ESPINHEIRA Gey. *Sociologia das emoções IV: labirinto da pós-modernidade*. Conferências do Programa de Pós-graduação. UFBA, 2007.

- ESPINHEIRA, Carlos G. D'Andréa. Educação. Conferência de Abertura do Programa de Pós- Graduação em Educação, UFBA, 2006.
- FREIRE, Paulo. . *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. . *Política e Educação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Edart, 1978.
- FREUD, Sigmund. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- GALLEFI, Dante Augusto. O ser-sendo da filosofia. Salvador, EDUFBA, 2001.
- GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. Campinas: Papyrus, 1992.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez e IPF, 1995.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1988.
- HABERMAS, Jurgen. Consciência Moral e Agir Comunicativo, RJ: Tempo Brasileiro, 1983.

- HABERMAS, Jurgen. O pensamento pós - metafísico. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro 1990.
- HADDAD, Sérgio. “Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos”. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.56, out/dez, 1992.
- HADDAD, Sérgio; DI-PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de Jovens e Adultos*. (mimeo). s/d.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Petropolis, Vozes, 1998.
- HOLANDA, Buarque de . Dicionário da língua portuguesa, 1980.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir., MOLINA, Mônica. (orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: UnB, 1999. Coleção Por uma educação básica do campo.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. A educação e o significado da vida. São Paulo, Cultrix, 1969.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. Ensinar e aprender. Rio de Janeiro: ICK, 1980.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. O problema da revolução total. Rio de Janeiro: ICK, 1953.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. Sobre a aprendizagem e o conhecimento. São Paulo: Cultrix, 1994.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. Sobre o viver correto. São Paulo: Cultrix, 1983.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. A arte de aprender: cartas às escolas. Rio de Janeiro: Terra sem caminho, 2003.

- KRISHNAMURTI, Jiddu. Comentários sobre o viver- breves textos. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.
- KUENZER, Acácia (org.). 3.ª ed. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- LANDIM FILHO, Raul. Educação e conscientização in: cultura popular e educação popular: memória dos anos 60/ Osmar Fávero (org.) – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contra & Bando, 1998.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- LEMME, Paschoal. Memórias 5. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* v.2. Brasília, 1999.
- LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa critica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação, 2 ed. Salvador: UFBA, 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2005.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: Editora UFSCAR, 1998.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da razão sensível. Petrópolis: Vozes 1998.

MAFESSOLI, Michel. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. tradução de Gaetano Lo Monaco. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. Aulas vivas. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto. Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEC- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO . Apresenta informações e dados sobre a educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em março 2008.

MEIRIEU P. Aprender... sim, mas como?, Artes Médicas, Porto Alegre, 1998.

MEARLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN. Edgar. A cabeça bem- feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2002.

MORIN. Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN. Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- MOYSES, Lúcia M. O desafio de saber ensinar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como indivíduos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de jovens e adultos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- ROMÃO, José E.; GADOTTI, Moacir (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.
- ROOSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia afetiva. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SARTRE, Jean Paul. Esboço para uma teoria das emoções. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- SENNET, Richard. A corrosão do caráter. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios Institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal-RN, v.8, 2001
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade – uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Noemi Salgado. Educação transdisciplinar a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOARES, Magda B.; Galvão, Ana Maria de Oliveira. Linguagem e escola.- uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

SPINK, Mary Jane P. Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. A construção da solidariedade e a educação na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. A política da educação não-formal na América Latina. São Paulo: Paz e terra, 1992.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.* Trad. de Jaime A. Classen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Práxis pedagógica: ressignificando e dinamizando o cotidiano escolar. São Paulo: Libertad, 2003.

## *ANEXOS*

*ANEXO 1*

**Histórias de Vidas dos Estudantes**

Ao iniciar o curso, foi um pouco difícil lidar com muitas pessoas, de diferente modo de pensar, agir, e que realmente estava querendo do curso. achei que no início a idade fosse barreira, mas você quer ser uma boa técnica também incomodava muita gente. Logo até pensei em desistir, pelo fato que, existe pessoas tão sem educação doméstica e sem respeito ao colega. É difícil conviver com gente de cara feia, tirando a boca o tempo todo. Estou deixando o tempo correr e lidar com essa situação da maneira mas sensata possível, tentando equacionar os fatos. Não nos relacionamos com outras pessoas, estamos ali para respeitar suas opiniões mesmo que não nos agrade. E tentar tirar desses relacionamentos o melhor possível para que nos amadureça como pessoas. Aceitar o nossos erros e sei que nos é fácil, mas estou o tempo todo tentando corrigi-los.

Quanto aos professores acho que a minha relação com ele, ~~se dá~~ <sup>foi</sup> normal, sempre tentei respeitá-lo, mas exigir que ele ~~se desse~~ doasse todo o conhecimento possível.

## ESTUDANTE B

O primário foi muito importante para os meus estudos, porque minha mãe não sabia ler e escrever; foi um momento de descobertas dos números e das letras, que despertou muito a minha curiosidade.

O meu ensino fundamental também foi importante pois eu já sabia ler e escrever e já resolvia metade dos meus exercícios sozinho, meu desenvolvimento nesse momento dependia mais de mim. Mas logo depois que iniciei o ensino fundamental fui obrigada a trabalhar durante o dia todo, e estudar à noite, não tinha tempo para estudar o que mim prejudicou bastante.

O ensino médio foi uma decepção, fui obrigada a fazer técnico em contabilidade, o único curso que tinha na minha escola, eu não podia ir para outra, porque não tinha condições de pagar o transporte.

Depois que concluí o ensino médio, tive conhecimento do CEFET, mas infelizmente fiz vários vestibulares e não consegui passar. Quando fiquei informada sobre o curso do Proefa fiz a inscrição e fui aprovada. Hoje quase no final do semestre ainda não sei o que quero; de uma coisa eu tenho certeza: quero continuar estudando; e mim sinto privilegiada por está estudando e por ser ~~uma~~ aluna do CEFET.

A disciplina foi muito importante, pois está ligada ao meu dia-dia, todos os assuntos discutidos em sala de aula, fiz com que eu encontrasse muitas coisas

erradas em meu comportamento, com as aulas eu posso refletir sobre tudo aquilo, e faço o possível para por tudo em prática.

### RECADO OU JUSTIFICATIVA

SEMPRE CHEGUEI ATRASADA PORQUE FAÇO UM TRATAMENTO PSICOLÓGICO E É EXATAMENTE NA QUARTA-FEIRA. NÃO FALEI PORQUE TENHO VERGONHA DE FALAR SOBRE ESSE TRATAMENTO. ESPERO QUE COMPREENDA.

Eu comecei a estudar com 8 anos de idade, atizia numa casa de 11 pessoas, ~~sem condições de~~, onde, com exceção de pai e mãe todos estudavam, precariamente, ~~saia~~ saia de casa normalmente, sem tomar café com a esperança de ter ~~uma~~ merenda das 10:00 hs na escola, chegava em casa ao meio dia, onde encontrava minha mãe triste pois não sabia como alimentar os 9 filhos, fazia os trabalhos escolares. A noite tomava suco em ~~po~~ ~~com~~, o chamado Q're fuese, com pão e ia dormir, e assim nesta rotina levei a minha vida, ~~sem~~ Sempre que ficava de férias minha mãe ~~sempre~~ mandava os filhos para a casa de algum tomar conta e crianças, fazer ~~partir~~ faxina etc, em troca de alimentação.

Com 11 anos ~~para~~ as coisas pioraram na minha casa, com a morte de meu pai, e eu e meus irmãos tivemos que parar de estudar e trabalhar nas casas de desconhecidos, nada dura dia e noite, ~~mas~~ voltei a estudar aos treze e barrancos, sem livro, sapatos, fardamentos, e muitas vezes sem um lápis para escrever, vinha pedindo emprestado quando desaforo de colegas e professores. Tomava ~~notas~~ notas regulares, apesar dos problemas. Gostava muito de ler revistas de quadrinhos e Sabrina, porém tinha que ter escondido pois minha mãe dizia que

ler revista era pecado.

Com 18 anos concluí o primeiro grau foi quando eu parei de estudar pois ~~minha~~ no bairro onde eu morava só tinha escolas de 1º grau e minha mãe não podia pagar transporte para todos os filhos então prefiro parar de estudar.

Com 19 anos me casei e tive minha linda filha aos 21 anos, muitos problemas de saúde mim apareceram, porém consegui superar muitos um deles tive que resolver com cirurgias.

Com 32 anos voltei a estudar pois até então não havia conseguido trabalhar de carteira assinada, porém fiz aceleração e não tive grande aproveitamento. Quando completei 37 anos consegui passar ~~do~~ no processo seletivo do CEFET-BA e hoje estou aqui tentando ~~o~~ concluir o curso de Infra para ~~o~~ colher os frutos.

O meu primeiro dia de aula foi em uma escola rural próximo à casa de um vereador conhecido como leure nesta escola estudei do 1º à 1ª série do ensino fundamental.

Qual eu passei para ~~segunda~~ 2ª série do ensino fundamental, mas minha mãe mandou a professora não passa para outras séries. Com um ano depois eu passei para 2ª série do ensino fundamental depois eu fui estudar na cidade na ~~escola~~ escola conhecida "APLICAÇÃO" comecei à 2ª série até 5ª série do ensino fundamental. E no mesmo prédio que se localiza no Colégio Estadual da Cachoeira, nessa instituição estudei da 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio conhecido com 2º grau.

Eu no 1º ano do ensino médio não passei de ano foi um ~~brá~~ baqui para mim para minha família e também não passou os meus colegas de Omiluis e de Craxé, e um ano depois eu e meus colegas passar para o 2º ano. E depois de 2º ano eu meus colegas se formaram para 2º grau depois eu levei 1 ano e meio para fazer um concurso e ali meu irmão decide viajar para Feira de Santana para um casamento

credeal

de uma velhinha da favela que mim ajudou até no EEFET e na Imprensa.

A melhor fase escolar foi durante a infância, do 1º série aos 7 anos até a 3ª série na Escola Antônio Carlos Magalhães, ainda consigo sentir o cheiro do meu mochila e do material didático novo. A minha primeira professora Látia, era gordinha e gostava muito de contar histórias, depois Valdeci esta gostava de dormir na sala de aula e Raimundo muito prestativo com os alunos.

Aos 10 anos fiz a 4ª série na Escola Valdemar Falcão e da 5ª série até o 2º grau na Escola Estadual Luiz Targinio. A 5ª série foi ótimo, os alunos eram cobrados do fardamento, a participação em grupo e com o professor. A 6ª série até o 2º ano do 2º grau o professor não dava aula, fazia greve o ano quase todo. Parei de estudar foi trabalhar. Retornei a escola para concluir o 2º grau e não parei mais, procurei ler os livros da 6ª série a 8ª série principalmente matemática.

Cheguei então no Cefet para ser uma técnica em Supta. Estrutura Urbana, pois a formação profissional faz parte da minha identidade.

FRANELLI

Eu nasci em uma família de cinco irmãos, meu pai foi uma pessoa muito trabalhadora, e minha mãe sempre o ajudou muito, para poder criar os seis filhos, eles moravam em uma casa pequena e como deles era ter sua própria casa, e ter condições de dar uma boa educação, isso não foi possível, só estudamos até o ensino médio completo, e apenas um dos filhos conseguiu estudar na Escola Técnica,

mas nunca desisti de estudar mais nada de frente mas sempre tentei voltar aos estudos sem muito sucesso, mas insistir e fiz a seleção para o efet-bo, era a realização de um sonho, no início fiquei muito satisfeito com o curso e os professores, mais no terceiro semestre houve algumas falhas no curso e tenho me desanimado, mas não vou desistir porque a minha meta é terminar o curso nos três anos e continuar a estudar, acho que vim para efet-bo foi um grande sucesso.

Sou filho de mãe solteira, e soumi amefabito  
 Teri dificuldades para estudar por ser considerado  
 mais um expeco, algumas coisas foi suprimido.  
 A concluir o ensino medio, fiquei livre para  
 trabalhar. por falta de outra opção de estudo que  
 me possibilitasse avançar nos estudos.  
 O tempo foi passando, até que por falta das ananis  
 Tância Teri que ir para o trabalho. por motivos de  
 saúde.

Por varias vezes tentei o vestibular de refeto, e outros  
 sem êxito.

Fiquei em períodos depressivos, até que alguns  
 colegas me animaram a tentar. Quando que  
 me descreditado tentei e conseguir passar!

Hoje percebo que não estou tão motivado como  
 antes, já pensei em abandonar por varias vezes,  
 mais acho que se eu me desistir deixo por esse  
 desanimado, ou decepção, não me arrependo amargamente.

Por isso ainda continuo.

## ESTUDANTE J

SOU UMA PESSOA SIMPLES E MUITO SATISFEITA COM A HISTÓRIA DE MINHA ATÉ AGORA. TENHO UMA ESPOSA MARAVILHOSA E QUE DEUS NOS ABENÇOU COM DOIS FILHOS LINDOS. VOLTEI A ESTUDAR DEPOIS DE 15 ANOS E ESTOU ME ESFORÇANDO BASTANTE PARA PODER CONCLUIR OS ESTUDOS, NO QUAL, ESTOU ME SAINDO BEM.

A RELAÇÃO COM A ESCOLA É MUITO BOA, OS PROFESSORES SÃO BONS, A ESTRUTURA DA ESCOLA TAMBÉM. FIZ MUITA AMIZADE COM OS COLEGAS. A MAIORIA DAS PESSOAS QUE ESTÃO ESTUDANDO AQUI, ESTÃO BUSCANDO ADQUIRIR NOVOS CONHECIMENTOS, PARA DEPOIS APLICÁ-LOS POSSIVELMENTE NO SEU NOVO EMPREGO CORRESPONDENTE A SUA ÁREA.

A MINHA HISTÓRIA ESCOLAR É UM TANTO COMPLICADA. COMECEI A ESTUDAR COM OITO ANOS, INFELIZMENTE DEVIDO AS DIFICULDADES AOS 16 ANOS DEIXEI OS ESTUDOS. NESTA ÉPOCA ORA TRABALHAVA, ORA... ESTUDAVA.

FORAM ANOS E ANOS SEM PEGAR EM UM LIVRO.

HOJE TENHO 45 ANOS E FUI AGRACIADO AO PASSAR NO CEFET, NO CURSO DE INFRA-ESTRUTURA URBANA. DEPOIS DA MINHA FAMÍLIA, FOI MINHA MELHOR CONQUISTA PESSOAL.

NUNCA IMAGINEI QUE ESTUDARIA NESSE ESTABELECIMENTO DE ENSINO. FOI DIFÍCIL, MAS HOJE ESTOU AQUI FELIZ, POIS TENHO UM AMBIENTE ESCOLAR MUITO BOM, QUE CONCERTeza É MELHOR DO QUE OUTORA. ESTOU TENTANDO REALIZAR MEUS SONHOS, EMBORA AS DIFICULDADES TENTEM ME PARAR.

TODOS OS DIAS VOU AS AULAS, ACOMPANHO AS AULAS COM MUITO EMPENHO E ATENÇÃO, APESAR DAS MINHAS LIMITAÇÕES NAS DISCIPLINAS DE FÍSICA E MATEMÁTICA.

SOU MUITO TÍMIDO, MAS PROCURO APROXIMAR-ME DOS COLEGAS E PROFESSORES PARA AMENIZAR AS DIFICULDADES.

A DISCIPLINA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRA NESSE CAMPO DA MINHA VIDA, POIS ESTOU CONSEGUINDO A ME ENVOLVER, À ME REALICIONAR E RESPEITAR AS OPINIÕES ALHEIA. O QUE ANTES PARA MIM ERA SUPER DIFÍCIL.

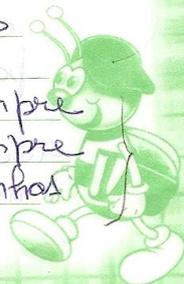
Os meus primeiros anos na escola pelo que me lembro foi a época de descoberta que normalmente não aprendemos em casa é um momento de encontro seu com as coisas que você vai começar aprender e fazer para a vida.

Comecei a minha vida escolar aos 3 anos em escolinha particular ali estudei do pré até a alfabetização, na verdade acredito que foi um momento especial porque não deixei que a minha timidez atrapalhasse os meus primeiros passos aproveitando as festas e as brincadeiras.

Aos 7 anos fui para a escola do governo ali estudei da 1ª a 4ª série, o legal nisso foi que peguei uma professora que além de ser ótima, fez um grande papel nas nossas vidas pelo fato de permanecer com a mesma turma da 1ª a 4ª e assim tendo uma grande participação educacional e maternal de grande importância nas nossas vidas.

A minha maior dificuldade sempre foi me envolver com toda turma sempre ficava afastada optando em rezar minhas

A criação é obra de Deus.



tarifa sozinha e muitas vezes ficando com dúvida, por ter vergonha de perguntar a professora levando para casa a dificuldade de realizar as tarefas, mais isso aconteceu em toda minha vida escolar porque como sempre deixei a timidez me atrapalhar.

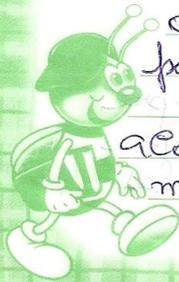
Chegou o grande momento daquela turma de se separar e cada um tomar o seu próprio destino, começar uma nova etapa de sua vida indo para o ensino fundamental.

O meu ensino fundamental foi uma experiência legal. Estudei da 5ª a 8ª na mesma escola nunca foi a melhor aluna da turma, mais também sempre procurei ser o melhor de mim e com toda as dificuldades enfrentadas nunca perdi de ano. Essa época da minha vida me serviu de experiência no fato de começar a me aproximar das pessoas e me desenvolver melhor nos trabalhos em equipe. Mais uma etapa da minha vida foi vencida conseguindo assim chegar no ensino médio.

Era um momento de decisões porque não tinha em mente ainda no que iria tirar o 9º grau, foi estudar no Colégio Anísio Teixeira fazendo o curso de Patologia Clínica, no começo não sabia nem ao mesmo se era realmente o curso que queria, mais com o tempo passei a gostar.

Quando estava no 1º ano do 9º grau aconteceu um episódio que marcou a minha vida profundamente, a perda de

Jesus é a alegria de viver.



destaques

[ ] [ ] [ ]

meu pai naquele momento pensei em desistir principalmente pelas dificuldades financeiras que a minha família passou, mas minha mãe não deixou que nem eu e nem meus irmãos abrisse mão da única coisa que poderis de uma certa forma no futuro.

No momento atual da minha vida o curso na Cejet está sendo uma experiência maravilhosa para o meu crescimento profissional e pessoal, hoje sei que apesar das muitas dificuldades tenho uma meta de vida e mais firmeza nas coisas que eu quero.

A criação é obra de Deus.



*ANEXO 2*

Decreto 5840/2006 – PROEJA

DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6o, inciso III, da Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei no 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o caput deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10 O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11 Fica revogado o Decreto no 5.478, de 24 de junho de 2005

Art. 12 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006

## *APÉNDICE*

*APÊNDICE 1*

Modelo de Entrevistas para os Estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TÍTULO DA PESQUISA:** Pedagogia das Emoções: uma compreensão da dimensão emocional na Educação Profissional de Jovens e Adultos.

PESQUISADORA – **Glauria Janaina dos Santos**

## ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

### PARTE I

**1 - O QUE LHE MOTIVOU A VOLTAR A ESCOLA?**

**2- QUAL A SUA PERCEPÇÃO SOBRE DO CEFET-BA?**

**3- QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS COM RELAÇÃO A ESSE CURSO?**

**4- HÁ ALGUM REGISTRO QUE OCORREU NA SUA VIDA ESCOLAR QUE VOCE CONSIDERA E SE LEMBRA DE SER NEGATIVO?**

**5- HÁ ALGUM REGISTRO POSITIVO ?**

**6- O QUE MOTIVOU VOCE A INTERRROMPER SEUS ESTUDOS?**

**7- QUANTO TEMPO FICOU SEM ESTUDAR? POR QUÊ?**

**8- O QUE O FAZ VOCÊ CONTINUAR NA ESCOLA, APESAR DE SIDO REPROVADO?**

**9- O QUE SIGNIFICA APRENDER PARA VOCÊ?**

**10- O QUE SIGNIFICA ENSINAR PARA VOCÊ?**

**11- O QUE VOCE ESPERA ALCANÇAR PARA A SUA VIDA FREQUENTANDO O PROEJA?**

**PARTE II – SOBRE VOCÊ E SUAS EMOÇÕES**

**1- QUANDO VOCÊ PENSA EM SEU CORPO, A PRIMEIRA PALAVRA QUE LHE VEM À CABEÇA É**

**2- QUAL O GRAU DE SATISFAÇÃO COM VOCÊ?**

**( ) muito satisfeito ( ) pouco satisfeito ( ) nunca pensei sobre isso**

**3- QUAIS AS QUALIDADES QUE VOCÊ RECONHECE QUE TEM.**

**4- SE VOCÊ PUDESSE MUDAR NO SEU JEITO DE SER, O QUE VOCÊ MUDARIA?**

**5- VOCÊ SE LEMBRA DE TER SOFRIDO ALGUMA DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA?  
QUE TIPO DE DISCRIMINAÇÃO?**

**6- DURANTE AS AULAS, SEU/SUA PROFESSOR/A DESENVOLVE ATIVIDADES QUE OPORTUNIZAM VOCÊ A PENSAR SOBRE VOCÊ MESMO?  
SE SIM, QUE TIPO DE ATIVIDADES?**

**7- SE SIM, VOCÊ GOSTA DE PARTICIPAR DESSAS ATIVIDADES?  
PORQUÊ?**

**8- VOCÊ CONSIDERA QUE AS SUAS EMOÇÕES INFLUENCIAM NA SUA APRENDIZAGEM?  
DE QUE FORMA?**