

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABELLA KESSLER DE AZAMBUJA

**CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABELLA KESSLER DE AZAMBUJA

**CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

PORTO ALEGRE
2019

ISABELLA KESSLER DE AZAMBUJA

**CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Rozek

PORTO ALEGRE
2019

Ficha Catalográfica

A991c Azambuja, Isabella Kessler de

Criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos :
Discussões a partir da Teoria da Subjetividade / Isabella
Kessler de Azambuja . – 2019.

259 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Criatividade. 3. Subjetividade.
4. Aprendizagem. I. Rozek, Marlene. II. Título.

ISABELLA KESSLER DE AZAMBUJA

**CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Marlene Rozek | PUCRS (presidente)

Prof. Dr. Daniel Goulart | UniCEUB

Prof^a Dr^a Monica de La Fare | PUCRS

Prof^a Dr^a Patrícia Wolffenbuttel | IFSUL

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar essa seção de agradecimentos com uma breve reflexão sobre o quanto sempre me disseram, durante o mestrado, que o percurso de pesquisa acadêmica é, real e infelizmente, um percurso solitário. Sempre questionei essa máxima, já que é obrigação nossa enquanto acadêmicos publicar para outros lerem, interagir com participantes da pesquisa, ter aulas, dialogar com orientadores e orientadoras, participar de bancas. Todos esses encontros são permeados por diálogos construtivos ou destrutivos, e me nego a pensar que existe uma ruptura entre esses momentos e o momento de escrita. Todos os momentos em que fui participante, relacionados à pesquisa ou não, e todas as amizades que construí e pessoas que encontrei nesses dois anos foram essenciais para a construção da minha pesquisa, desde um “bom dia” do cobrador do ônibus em um dia ruim até o afago de uma pessoa querida ao me presentear com uma trufa de prestígio depois de um dia de trabalho intenso. A escrita da dissertação pode ser fisicamente solitária, mas eu nunca estive sozinha, e justamente por isso posso dizer que me orgulho dessa trajetória aqui finalizada.

Com essa reflexão, inicio meus agradecimentos nomeando algumas pessoas que tiveram participação especial na construção desse trabalho:

À minha família pelo constante acompanhamento da minha saúde, tanto mental quanto física e intelectual. Vocês sabem o que significa para mim um trabalho de qualidade e foram pacientes no meu afastamento e muito afetuosos e cuidadosos com cada comida congelada, cada “filha, tudo bem?”, cada leitura atenta do material, cada elogio da minha trajetória. São momentos como esses que o maior afeto se expressa: no cuidado. Eu só tenho como agradecer tentando ser o mínimo do que vocês esperam para mim.

À Marlene, pelas trocas significativas em todos momentos de orientação. Além disso, e principalmente, agradeço pela constante fé que sempre colocou na minha capacidade, comprando o desafio comigo de adentrar na Teoria da Subjetividade logo no mestrado, falar sobre Educação de Jovens e Adultos e sempre me apoiar no meu jugo crítico para tomada de decisões. Nosso caminho juntas não se interrompe com a defesa da dissertação!

Às melhores parceiras que uma mestranda poderia querer: Karla, Priscila, Juliana, Virgínia, Gabriela. Faço uso do clichê e digo que a minha trajetória não teria sido a mesma sem vocês. Teorizamos sobre, mas sabemos na prática o que significa termos espaços de amizade e trocas honestas e afetuosas para o bom andamento da vida acadêmica, da vida pessoal e da vida como um todo. Em especial, à Priscila, por todos os áudios de no mínimo 5 minutos pelo WhatsApp que certamente nos ajudaram nessa trajetória. Agradeço

enormemente a todos integrantes do NEPAPI pelas trocas sinceras em cada encontro do grupo e, conseqüentemente, pela ajuda no aperfeiçoamento constante do trabalho. Em especial, agradeço à Paula Daniela e à Jéssica, as bolsistas mais queridas e prestativas que eu poderia encontrar na vida.

Às professoras Monica de La Fare e Patrícia Wolffenbuttel pelas considerações importantíssimas na banca de qualificação. Muito obrigada pela leitura atenta, afetuosa e criteriosa, com toda a certeza meu percurso empírico não teria sido de tanta qualidade. Além disso, agradeço, também, pela participação na banca final, tenho certeza que com a mesma atenção e afeto. Agradeço também ao professor Daniel pela participação na banca final, a gratidão por ter um dos expoentes da Teoria da Subjetividade lendo minha humilde dissertação é indescritível. Obrigada pelos valiosos e criteriosos conselhos e avaliações.

Ao Fernando, pelos momentos de calma e diálogo na correnteza forte que foram os últimos meses. Não tenho palavras para descrever a sorte que tive ao te encontrar nessa caminhada.

Aos meus atuais, passados e futuros alunos. Essa dissertação não teria o mesmo valor para mim se eu não tivesse a oportunidade de experimentar metodologias, discutir com vocês, ser questionada, ser elogiada, ser criticada; enfim, estar em uma sala de aula com todos vocês. O desafio constante de sempre melhorar enquanto professora é o que me move para continuar sempre estudando e sendo o melhor que eu posso ser. Agradeço, também, a todos meus colegas de trabalho nos espaços de Educação Popular. Todos os momentos de construção coletiva, de crítica, de tensão, de festa, de felicidade e de tristeza compartilhado com vocês só adoçaram essa dissertação. Com todos vocês eu aprendo o que é estar inserida em uma comunidade de aprendizagem que sempre troca e constrói tudo junto, e sempre dá certo no final.

Ao CNPq pelo importantíssimo apoio financeiro concedido por meio da bolsa. Reforço, mais do que nunca neste momento político delicado, o quanto que o financiamento para pesquisas em nível de pós-graduação são importantes para o desenvolvimento de um país, o que inclui, também, as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas: são elas que nos possibilitarão sempre avançar no entendimento de nós mesmos e dessa um tanto quanto louca sociedade em que vivemos para produzirmos sempre caminhos de geração.

O mundo é fruto da nossa imaginação,
Será que somos deuses ou sua criação?

Esú, Baco Exu do Blues

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar como a criatividade é produzida e expressada nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem. Na pesquisa de Estado do Conhecimento não encontramos nenhum trabalho que se alinhasse a essa perspectiva, somente aproximações. A perspectiva epistemológica que embasa o trabalho é a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1999, 2002, 2010). As discussões sobre a subjetividade de González Rey na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica nos fundamentam ao trazer a trajetória individual e histórica do indivíduo como central para a produção subjetiva. Dessa forma, entendemos a aprendizagem também como um processo subjetivo; ou seja, ligado à trajetória de vida do aluno. Nesse sentido, nossa concepção de criatividade se relaciona às discussões de Mitjans Martínez (1997) sobre os aspectos subjetivos e personológicos da mesma, a entendendo como um conjunto de configurações subjetivas que entreveem a ação criativa. Entendendo o impacto dessas concepções teóricas para a Educação de Jovens e Adultos, discutimos essa modalidade de ensino enquanto idiossincrática dentro da Educação Básica, pensando nos seus alunos como sujeitos de direitos (ARROYO, 2007) e as suas relações com o trabalho (GONÇALVES, 2012). Dessa forma, como objetivo geral do trabalho delimitou-se a análise da produção e da expressão da criatividade nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa envolveu um trabalho de campo de 5 meses em uma turma de EJA, em que a pesquisadora, além de participar do contexto dos alunos, realizou dinâmicas conversacionais com 2 participantes da pesquisa. Diversos instrumentos de pesquisa foram utilizados, como completamento de frases e produção fotográfica. Esses casos foram analisados através da Metodologia Construtivo-Interpretativa (GONZALEZ REY, 1997). Os resultados da pesquisa são apresentados na discussão dos dois casos e em uma análise integrativa dos mesmos. As conclusões do estudo evidenciam as diferentes formas de expressão da criatividade para cada participante; enquanto em Eutanásio se relaciona mais à família e ao trabalho, em Sédriky se relaciona à religiosidade e ao trabalho. Portanto, a criatividade não emerge de maiores condições cognitivas, mas sim de contextos de vida específicos. Nos dois participantes percebemos que a expressão da criatividade, de diversas formas, perpassa os conceitos de personalização da informação, confrontação com o dado e produção de ideias próprias, com um adicional de tensionamento com a subjetividade social. Além disso, percebemos o quanto que a relação com terceiros é importante para a ação criativa, assim como espaços para o desenvolvimento das suas condições de sujeito. Por fim, percebemos uma falta de hierarquia entre processos criativos formais ou informais para os participantes, tendo ambos muito valor para os mesmos pela sua capacidade de tensionamento com a subjetividade social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Criatividade; Subjetividade; Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze how creativity is produced and expressed in the subjective productions of students of Youth and Adult Education in their learning processes. In the Knowledge State survey we did not find any work that aligned with this perspective, only approximations. The epistemological perspective that underlies the work is the Qualitative Epistemology of González Rey (1999, 2002, 2010). The discussions about *subjectivity* of González Rey in the Theory of Subjectivity in the cultural-historical perspective are based on bringing the individual and historical trajectory of the individual as central to the subjective production. Therefore, we understand *learning* as a subjective process as well; that is, linked to the student's life trajectory. Our conception of creativity is based on the discussions of Mitjans Martínez (1997) about the subjective and personological aspects of the creative process. Therefore, the creativity is understood as a set of subjective configurations that intercede the creative action. Understanding the impact of these theoretical conceptions for the Education of Young and Adults, we discuss this modality of education in its own idiosyncratic characteristics, understanding its students as worthy of human rights (ARROYO, 2007) and their relationships with work (GONÇALVES, 2012). The research involved a fieldwork of 5 months in an EJA class, in which the researcher, in addition to participating in the context of the students, conducted interviews with 2 participants. Several research instruments were used, such as sentence completion and photographic production. These cases were analyzed through Constructive-Interpretative Methodology. The results of the research are presented in the discussion of the two cases and in an integrative analysis. The conclusions of the study show the different forms of creativity expression for each participant; while in Euthanasio he relates more to family and work, in Sédriky it's related to religiosity and work. Therefore, creativity does not emerge from greater cognitive conditions, but from specific contexts of life. In the two participants we perceive that the expression of creativity, in various ways, permeates the concepts of personalization of information, confrontation with the data and production of ideas of their own, with an additional tension with social subjectivity. In addition, we perceive how the relationship with third parties is important for creative action, as well as spaces for the development of their subject conditions. Finally, we perceive a lack of hierarchy between formal or informal creative processes for the participants, both of which are of great value to them because of their capacity for tension with social subjectivity.

Key-words: Youth and Adult Education; Creativity; Subjectivity; Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Relação entre número de pesquisas selecionadas e instrumentos utilizados para promover a criatividade e/ou a imaginação.....	29
Imagens 1, 2, 3 – Fotografias “Criar fora da escola”, feitas por Eutanásio de Queiróz	161
Imagem 4 – Foto “aprendizagem fora da escola”, de Eutanásio de Queiróz.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação entre quantidade de pesquisas, tipos de participantes e presença da criatividade nos trabalhos selecionados	22
---	----

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1	Tema e problema de pesquisa	18
1.2	Objetivo geral e específicos	19
1.3	Estado do conhecimento	19
2	APRENDIZAGEM E CRIATIVIDADE NA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	36
2.1	Conceitos base da Teoria da Subjetividade	36
2.2	A aprendizagem na Teoria da Subjetividade	46
2.3	A criatividade na Teoria da Subjetividade	56
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E VULNERABILIDADE	70
3.1	Trajetória histórica e política da EJA: avanços e retrocessos	72
3.2	A construção da identidade da e na Educação de Jovens e Adultos	93
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	106
4.1	Perspectiva epistemológica	106
4.2	Local de pesquisa, participantes e construção do cenário social da pesquisa	108
4.3	Instrumentos para a produção da informação	109
4.4	Procedimentos de pesquisa	113
4.5	Metodologia de construção da informação	114
5	CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	118
5.1	Caso de Eutanásio de Queiróz	118
5.1.1	Caracterização de Eutanásio de Queiróz	118
5.1.2	Configurações criativas e expressões da criatividade na aprendizagem de Eutanásio	119
5.1.3	Principais construções parciais	176
5.2	Caso de Sédriky	177
5.2.1	Caracterização de Sédriky	177
5.2.2	Configurações criativas e expressões da criatividade na aprendizagem de Sédriky	178
5.2.3	Principais construções parciais	220
6	ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS	223
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	239
	APÊNDICES	246
	APÊNDICE A - Roteiro de observação participante	246
	APÊNDICE B - Roteiro de projeto colaborativo com a professora regente	247
	APÊNDICE C - Roteiro base das dinâmicas conversacionais	251
	APÊNDICE D - Roteiro base para o instrumento de completamento de frases	252
	APÊNDICE E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	253
	APÊNDICE F – Carta de apresentação à escola	255

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo se insere na linha de pesquisa *Pessoa e Educação* do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, ou seja, por essência, tem como base as potências da dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos biológicos, psicossociais, culturais dos sujeitos e de suas subjetividades. Tendo como foco principal as experiências psicossociais, culturais e biológicas de alunos de Educação de Jovens e Adultos, o tema de pesquisa desta dissertação se volta deste trabalho se volta à criatividade em relação com a subjetividade nos processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, sejam eles escolares ou não. Portanto, esse tema é expresso na pergunta de pesquisa “Como a criatividade é produzida e expressada na produção subjetiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem?”. Assim, tendo como público-alvo esses sujeitos, compreendendo suas condições sócio-históricas e seus processos de aprendizagem, o trabalho tem em uma perspectiva fundamentada na Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012, 2007, 1997, 2013, 2010, 2002, 1999, 2003), e nas discussões acerca da criatividade realizadas por Albertina Mitjás Martínez (MITJÁS MARTINEZ, 2002, 2012, 1997, 1991a, 2014, 1991b).

O surgimento desse enfoque de pesquisa é marcado pelo início da minha vida profissional enquanto professora regente, após a graduação em Letras em 2016. Tive a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e também a experiência de Iniciação Científica durante a graduação, o que me possibilitou ter contato com os dois polos da vida acadêmica, a profissionalização e a pesquisa teórica. Por ter tido essas experiências e por buscar, enquanto almejava a carreira docente, cada vez mais formação teórica e prática para o exercício da profissão, busquei na Faculdade de Educação disciplinas que me proporcionariam isso e, assim, afeiçoei-me cada vez mais pela área da docência e pela prática docente, que já exercia nos estágios e no PIBID, enquanto professora de Língua Portuguesa. Essa prática da sala de aula tomou corpo e oficialização quando, após a graduação, tive a oportunidade de me tornar educadora em um curso pré-vestibular popular no bairro Restinga, em Porto Alegre.

Essa possibilidade, além de ser um desafio para uma recém saída da academia e do trabalho teórico, foi e ainda é um marco na minha carreira docente, pois entrei em contato com alunos que não conheceria em uma sala de aula regular, com uma diversidade de idades, de visões de mundo, de experiências de escrita e leitura. No entanto, o objetivo deles era o mesmo: a busca por uma melhor formação escolar, a profissionalização e, conseqüentemente,

a melhora de vida. Enquanto lidava com os desafios de ensinar a produção textual para um concurso vestibular excludente e injusto, os alunos me colocavam um desafio maior ainda, que era ensinar para uma aula tão cheia e tão diversa como aquela.

Passando pelos desafios que qualquer docente iniciante passa, pelas inseguranças e confianças que perpassam o processo de ensinar pelas primeiras vezes, a minha própria concepção de texto, de produção, de vestibular, de educação popular, até mesmo de aprendizagem, foram obrigatoriamente revistas. Esse processo de revisão foi ainda mais forçado na minha prática quando fui convidada a lecionar em um segundo pré-vestibular popular, em que as turmas são divididas entre os alunos e alunas que já terminaram o Ensino Médio, e aqueles que ainda o cursam. Dar aula para uma turma predominantemente de adultos me fez reorganizar toda concepção de texto, de aprendizagem e de educação que eu já tinha praticamente concebido como terminada e suficiente. Percebi que na carreira de docência sempre vão aparecer as turmas que desafiam totalmente as concepções já estabelecidas dos professores em sua prática profissional, independente de suas experiências. Assim, quanto mais estudava para aperfeiçoar minhas aulas, mais entrava em contato com a teoria e a prática da Educação de Jovens e Adultos, não só enquanto modalidade escolar, mas como campo pedagógico que, muitas vezes, desafia as pressuposições da Educação Básica. Nesse sentido, Leôncio Soares argumenta, em consonância com a minha trajetória:

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como seus alunos (as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história (SOARES, 2007, p.7).

Assim, exercendo a docência com jovens e adultos na tentativa de acompanhá-los na tarefa de superar o processo do vestibular e da produção textual, me instiguei pelas especificidades da mesma e, nesse âmbito, entender as particularidades que regem o espaço escolar-formal em que esses alunos (tanto os meus quanto os inúmeros que a frequentam) atuam, se tornou ponto chave dessa pesquisa acadêmica. Entendendo a EJA não só como uma modalidade escolar, ou seja, não somente como uma cópia levemente adaptada do Ensino Fundamental e Médio para pessoas jovens e adultas, mas sim como um espaço político em que múltiplos conhecimentos não hegemônicos convergem, procuro encontrar, na criatividade, importantes elementos nesse processo. Como coloca Miguel Arroyo, a Educação de Jovens e Adultos tem especificidades que, muitas vezes, são negligenciadas nos processos de ensino e aprendizagem:

Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade. (...) A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. (ARROYO, 2007, p. 21).

Seguindo esse raciocínio, como segue o autor, “os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2007, p. 23) e a lógica se estende por todo percurso escolar: não concluíram o Ensino Médio no tempo delimitado, não participaram da cultura do pré-vestibular enquanto adolescentes, não ingressaram no Ensino Superior logo depois de formados. Se considerarmos, além disso, que a maioria dos alunos dessas turmas de EJA, tanto no âmbito escolar quanto nos vários cursos pré-vestibulares populares de Porto Alegre e região, são pessoas de classes populares, na sua grande maioria mulheres negras que tiveram de interromper a trajetória escolar pela maternidade precoce, essa lógica de “atraso” se expande para todos os âmbitos de suas vidas. São pessoas que “não deram certo na vida”, que “não se esforçaram o suficiente” para acompanhar na idade certa a trajetória escolar. Ou seja, são alunos que, de uma forma ou de outra, são insistentemente marcados negativamente pela sociedade, tendo seus saberes populares e cotidianos escanteados em prol do conhecimento formal da escola. Nesse sentido, é necessário que entendamos esses alunos em suas trajetórias pessoais, enquanto sujeitos de direitos e deveres. Não somente como alunos “atrasados na idade”, mas sim com acontecimentos pessoais que influenciaram a decisão de evadir do sistema de ensino. Assim, essa condição se torna socialmente negativa, pela evasão, mas também positiva, pois tomaram uma decisão muito complexa de voltar à sala de aula depois de adultos. Arroyo argumenta no mesmo sentido quando coloca:

Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes de que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. (ARROYO, 2007, p. 24).

Por esse ângulo, a Educação Popular muito contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente ao estabelecer a necessidade de se trabalhar pedagógica e teoricamente sobre os saberes populares que esses alunos traziam para a sala de aula, depois de muito tempo de vida e trabalho. Conhecer e trabalhar com essas trajetórias, tão diferentes

do trabalho com adolescentes que, mesmo tendo também suas histórias, se configuram de outra forma, me entusiasma e me motiva a continuar na docência.

Essas trajetórias se acumulam na sala de aula, gerando questionamentos e significados para a aprendizagem, se fazendo necessário, nesse processo, que se promova uma pedagogia do diálogo, como postula Paulo Freire, um dos precursores da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. É nessa tensão entre aprendizagem formal escolar e a aprendizagem cotidiana, e como é configurada a criatividade nesses dois processos, que se localiza esse trabalho. Poder analisar esses saberes populares como conhecimento e, portanto, capazes de serem teorizados e estudados e, dessa forma, terem validade social, é a prática a que deveria se voltar não somente a EJA e a Educação Popular, mas a Educação como um todo. Seguindo esse raciocínio, é importante pontuar, também, a prática política e pedagógica que segue a Educação Popular e, conseqüentemente, a Educação de Jovens e Adultos tanto como âmbito genérico quanto como modalidade escolar. Segundo Arroyo,

O Movimento Educação Popular trouxe outra marca: fazer uma interpretação política das intrincadas trajetórias dos setores populares. (...) Deixou luminosidades que até hoje norteiam milhares de educadores(as) de jovens-adultos. Ignorar essas luminosidades e tentar despolitizar a EJA será alocá-la em lugar nenhum (ARROYO, 2007, p. 40).

Assim, postular uma prática pedagógica como prática política pouco significa postular uma pedagogia partidária. Significa, isso sim, além de reconhecer que as difíceis trajetórias desses alunos não são fruto de sua falta de capacidade de avançar e muito menos são uma situação individual, mas coletiva que tem relação com a situação individual, significa colocar os saberes populares enquanto saberes dignos de validade científica e social. Em outras palavras, no mesmo patamar que o conhecimento “científico e neutro” transmitido na escola. Nesse sentido, o contrário também se faz verdadeiro, ou seja: fazer com que os alunos percebam que o conteúdo aparentemente neutro e “verdadeiro” que é ensinado foi também selecionado por alguém com um papel social de intenções políticas e pouco pedagógicas. Isso posto, qualquer espaço em que se tenha como prerrogativa o trabalho docente é um espaço político em que convergem papéis e expectativas sociais diferentes que se relacionam com os processos de aprendizagem. Por isso, é essencial que se considerem (em qualquer nível escolar, mas principalmente na EJA) as trajetórias de vida para o trabalho educacional de qualidade, acompanhando o aluno no processo de se tornar e se identificar como sujeito nesse processo de aprendizagem. Dentro das especificidades das trajetórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular está o trabalho enquanto atividade essencial humana. Nesse sentido, afirma Gonçalves:

O trabalho, de modo geral, é conceituado abstrata e genericamente como uma atividade humana essencial. No entanto, pensado concretamente, o trabalho é complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma. Assim, esse não pode ser tratado de modo uno, mas na sua dupla dimensão: uma que diz respeito ao caráter corpóreo e que repercute no tempo subjetivo (curiosidade, criatividade), e outra que se refere a sua realidade objetiva no interior da estrutura social na qual o trabalho assalariado é predominante nas relações capitalistas de trabalho (GONÇALVES, 2012, p. 29).

O trabalho, parte essencial da minha vida, da dos meus alunos, da grande maioria dos brasileiros, quando consideramos a EJA, é essencial de ser levado em consideração. Como coloca a autora, o trabalho não tem uma perspectiva somente de produção dentro do sistema capitalista, mas tem como característica um âmbito subjetivo em que curiosidade, criatividade, sentimentos positivos e contraditórios entram em conflito, ou seja, “envolve ao mesmo tempo produção, reprodução e transformação das relações sociais (dimensão política) e a elaboração de uma experiência sobre elas (dimensão simbólica)” (GONÇALVES, 2012, p. 30). É essa dimensão simbólica que é o fio condutor dessa pesquisa, tanto no âmbito da aprendizagem quanto da criatividade e da própria produção textual com que trabalho.

Como coloca Ribeiro (1999), a “oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade”. Ou seja, a capacidade e oportunidade de, mesmo tendo uma vida predominantemente *prática* de trabalho, dificuldade, exclusão social e preconceito, ainda assim ter a oportunidade de se dedicar ao trabalho abstrato de produção de conhecimento, tendo como referente essa própria realidade prática que pode ser teorizada, generalizada e divulgada, é a mais fantástica e essencial característica da educação escolar, principalmente de jovens e adultos. Tendo uma rotina de dez horas de trabalho por dia, geralmente uma família de mais de dois filhos para serem cuidados e uma casa a ser administrada, como esses alunos ainda podem se incentivar a teorizar sobre sua condição enquanto homens e mulheres em sociedade, sobre a sociedade em si, a natureza, o trabalho, a amizade e o amor? Para Miguel Arroyo (2001), é essencial que a prática pedagógica deixe aflorar essas indagações e articule-as com o currículo formal de ensino. Dessa forma, o aluno terá um espaço propício para que discuta o quanto que sua realidade não é somente sua, mas coletiva, que seus problemas não são somente seus, mas coletivos também e, assim, produzir caminhos alternativos na sociedade em que se insere.

Ao considerar a aprendizagem somente como um processo cognitivo-intelectual, a multiplicidade de elementos que a constituem não são consideradas (MITJÁNS MARTINEZ, 2014). Dessa forma, a criatividade e a aprendizagem são aqui entendidas como processos

subjetivos complexos que compreendem “(...) a pessoa como sujeito capaz de posicionamentos ativos que são partes inseparáveis de sua produção subjetiva no curso de sua experiência” (MITJÁNS MARTINEZ, ALVAREZ, 2014, p. 10). Essa concepção toma outra qualidade quando relacionada à Educação de Jovens e Adultos, pois a própria base da escola, a aprendizagem, não é entendida como uma transmissão entre professor-aluno ou uma relação direta entre condição social-capacidade intelectual, mas sim considera esses alunos nas suas trajetórias pessoais de sujeitos de direitos e as relações que essa trajetória mantém com seus processos de aprendizagem.

Entender a aprendizagem na perspectiva da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012, 2007, 1997, 2013, 2010, 2002, 1999, 2003), em linhas gerais, é entender que ela não é produto de uma série de atividades cognitivas e intelectuais, ou seja, que aprender ou não matemática ou produção textual tenha a ver, somente, com a capacidade intelectual de se interpretar o cálculo ou as palavras e, nesse sentido, se forem elaboradas atividades que promovam essas capacidades (como uma infinidade de exercícios, por exemplo), a aprendizagem será efetiva. Entender a aprendizagem nessa perspectiva é compreendê-la enquanto um processo *que também compreende as capacidades cognitivas e intelectuais*, mas que, essencialmente, se aloca na subjetividade do indivíduo. Ou seja, suas capacidades cognitivas terão relação com sua história de vida e os sentidos que produz a partir dessa história e, dessa forma, *integram* essa subjetividade. Assim, a capacidade de análise, de generalização, de leitura matemática, são integradas na subjetividade do indivíduo, que se configuram com sua emocionalidade. Assim, constitui-se uma nova unidade funcional (MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017) em que se adicionam a imaginação, as emoções e as operações intelectuais, não sendo possível de *desligar ou ligar* alguma delas quando se quer ser *menos ou mais* subjetivo na construção do conhecimento. Considerando isso, o aluno que aprende ou não aprende determinado conteúdo pode se tornar condicionado a resolvê-lo se exercitá-lo inúmeras vezes, mas não o terá aprendido de maneira significativa se não o integrar à sua subjetividade.

Entender a aprendizagem e a criatividade enquanto processos subjetivos implica entender que “(...) o intelecto representa um ato de subjetivação e não um sistema de operações lógicas, sendo que a própria lógica é um princípio que organiza racionalmente o construído, mas não uma explicação dos processos envolvidos nessa construção” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38). Ou seja, produzir um conhecimento não tem ligação direta com explicar e reproduzir a realidade em que ele se baseia de forma lógica, mas sim reorganizá-lo tendo como base a percepção de realidade que construímos ao longo da vida.

Nesse processo, portanto, a criatividade tem um papel essencial. Assim, “representar” a realidade, de forma que esse processo ocorra, é sempre uma produção subjetiva que mantém a capacidade de gerar informação no indivíduo, não na realidade externa em que a representação tenha se originado. E é nessa impossibilidade de separar a capacidade intelectual-cognitiva dos processos de subjetividade que coloca o ser humano como aquele capaz de produzir conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2014) e, dessa forma, tão fascinante. Portanto, pensando a Educação de Jovens e Adultos, tentar analisar como se configuram esses processos de criatividade e de aprendizagem em relação à aprendizagem escolar e cotidiana, aspectos centrais dessa modalidade, se torna importante para entender esses alunos como efetivamente produtores autônomos das suas trajetórias na escola, no trabalho e na vida, promovendo caminhos alternativos na sociedade que tanto os subjuga.

Dessa forma, a **estrutura** do trabalho é iniciada pela exposição do tema e dos objetivos da pesquisa, e segue com a discussão do Estado do Conhecimento, em que se analisa a produção teórica e acadêmica sobre a temática escolhida. Em seguida, apresentam-se dois capítulos teóricos principais: *Teoria da Subjetividade e Criatividade*, em que são discutidos os pressupostos da teoria e as suas relações com a criatividade e a aprendizagem na perspectiva da subjetividade, e o capítulo intitulado *Educação de Jovens e Adultos, políticas públicas e vulnerabilidade*, em que se discute as idiossincrasias sociais e pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com as viradas políticas no país no decorrer da história e, em um segundo subcapítulo, como se dá a construção da identidade da EJA enquanto modalidade escolar e dos alunos que a compõem. Em seguida, no capítulo intitulado *Caminhos Metodológicos*, apresenta-se a metodologia do trabalho, que, inicialmente, considera a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa propostas por González Rey (1997, 2002, 2010) e apresenta os instrumentos utilizados. Depois, apresentamos o capítulo de *Construção da Informação*, que contém as discussões dos resultados da pesquisa, divididos em três partes: a discussão do caso do participante Eutanásio de Queiróz¹, em seguida a discussão do caso de Sédriky² e, por fim, uma análise integrativa dos dois casos. Por fim, apresentam-se as conclusões do trabalho e as referências.

1.1 Tema e problema de pesquisa

O **tema de pesquisa** deste trabalho se volta à criatividade em relação com a subjetividade nos processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. O **problema**

¹ Nome fictício.

² Idem.

de pesquisa deste trabalho seria expresso na pergunta “Como a criatividade é produzida e expressada na produção subjetiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem?”. Desse problema geral, decorrem três **questões norteadoras**, a saber: a) Quais são as configurações subjetivas criativas dos alunos que envolvem a aprendizagem?; b) Como a criatividade é expressa nos processos de aprendizagem dos alunos?; c) Quais as diferenças e semelhanças entre os diferentes espaços de aprendizagem dos alunos?

1.2 Objetivo geral e específicos

O trabalho tem por **objetivo geral** analisar como a criatividade é produzida e expressada nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem. Como **objetivos específicos**, são postulados: a) identificar a expressão da criatividade nos diferentes contextos de aprendizagem dos alunos; b) caracterizar as configurações subjetivas criativas relacionadas à ação de aprender e c) identificar semelhanças e diferenças entre os processos de aprendizagem em diferentes espaços.

1.3 Estado do conhecimento

Para fazer o mapeamento do campo dos estudos sobre criatividade, aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos utilizou-se a metodologia do Estado de Conhecimento (MOROSINI, NASCIMENTO, 2015). Segundo as autoras, o Estado do Conhecimento “trata-se da identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI, NASCIMENTO, 2015, p.102).

O corpus de análise foi selecionado do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e do SciELO (Scientific Electronic Library Online). Inicialmente não foi estipulado nenhum período temporal, justamente para ver o que seria ofertado pelo campo. Para realizar uma busca metódica do vasto campo de produções científicas, utilizaram-se várias combinações entre os descritores *Educação de Jovens e Adultos, EJA, criatividade, aprendizagem e subjetividade*.

Considerando que as pesquisas referentes à análise sistemática da produção brasileira em relação à criatividade nos campos, em especial, da Educação e da Psicologia tem sido consideravelmente frequentes, nesse tópico iremos apresentar uma outra perspectiva dessa sistematização, relacionando-a com outras pesquisas sistemáticas anteriores. Assim,

considerando o banco de dados analisados, entre teses, dissertações e artigos chegou-se a um total de 394 trabalhos, dos quais foram analisados e selecionados 144 trabalhos que foram considerados como relacionados, de alguma ou de outra forma, à criatividade no campo da Educação e da aprendizagem. Esses 144 trabalhos foram categorizados a partir de dois grandes critérios: o tipo de sujeito participante da pesquisa e a presença da criatividade na pesquisa.

A primeira grande categoria, ao dizer respeito ao tipo de sujeitos participantes da pesquisa, tem dois objetivos na sua feitura. Considerando a diversidade da manifestação da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997), pretendeu-se analisar quais são os sujeitos de pesquisa mais frequentes nos trabalhos, para que se perceba quais âmbitos da sociedade estão sendo abarcados. Em segundo lugar, considerando que a criatividade não é influenciada somente pela história do sujeito como também pelas relações sociais em que ele se insere (MITJÁNS MARTINEZ, 1991a), para além da sala de aula ou do ambiente de trabalho, é interessante perceber como a criatividade vem sendo articulada com diferentes grupos sociais, entendendo-os como grupos distintos que vivenciam a sociedade de maneiras diferentes e, portanto, têm relações diferentes com a criatividade. Dessa forma, os trabalhos foram divididos entre os que apresentam sujeitos adultos, sujeitos jovens, sujeitos crianças e trabalhos teóricos. Tendo como horizonte que o objetivo desta pesquisa é analisar os trabalhos que relacionam os estudos de EJA e de criatividade, focou-se nos sujeitos adultos, subdividindo-os entre as diferentes escolaridades desses sujeitos, quais sejam: professores universitários, estudantes universitários (em que as pesquisas se subdividem entre aquelas que tratam dos processos criativos dos alunos, e aquelas que tratam das percepções dos alunos acerca do ambiente escolar), professores da Educação Básica e Técnica, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e “outras profissões”.

A segunda grande categoria em que foram divididos os trabalhos foi quanto à presença da criatividade no trabalho. Considerando que a criatividade é, no contexto atual global, um elemento muito importante para a inserção social e empregatícia do sujeito, ela muitas vezes se torna um discurso vazio. Com o objetivo de não só entender a quantidade de trabalhos que tratam da criatividade, mas entender como ela é trabalhada, criou-se essa categoria, que se divide em três subcategorias crescentes: a primeira subcategoria intitula-se como “Criatividade como resultado do tema de pesquisa”, ou seja, se a pesquisa somente utiliza alguma metodologia alternativa pedagógica ou promove uma discussão sobre a educação tradicional versus a educação libertária e, com isso, o aluno seria levado a uma prática educacional com mais criatividade, imaginação e liberdade, a pesquisa seria enquadrada nessa

categoria. A segunda subcategoria junta os trabalhos em que a criatividade é considerada como um elemento constituinte do tema de pesquisa, mas ainda não é o tema de pesquisa em si. Essa categoria é intitulada como “Criatividade como parte do tema de pesquisa”. Por fim, chega-se à terceira subcategoria, intitulada “Criatividade como foco”, em que a criatividade é efetivamente o processo pesquisado. A relação entre o número de pesquisas selecionadas, o tipo de sujeito de pesquisa e a presença da criatividade é apresentada na tabela abaixo³:

Tabela 1- Relação entre quantidade de pesquisas, tipos de participantes e presença da criatividade nos trabalhos selecionados

Presença da criatividade	Aparece como resultado do tema de pesquisa	Aparece como parte do tema de pesquisa	É o tema de pesquisa	Total
Sujeitos de pesquisa				
Adultos	26	32	19	77
Professores universitários	2	2	3	7
Professoras de educação básica e técnica	11	8	9	28
Estudantes da EJA	13	4	0	17
Outras profissões	1	1	1	3
Estudantes universitários	8	11	5	24
Percepções dos estudantes	0	1	3	4
Processos dos estudantes	8	10	2	20
Jovens	4	4	4	12
Crianças	17	10	13	40
Teóricos	8	5	3	16
Total	55	51	38	153

(Fonte: a autora, 2019)

Analisando-se a tabela, percebe-se a maior presença de pesquisas com adultos, representando 53,4% do total de pesquisa selecionadas. No entanto, como já mencionado, se faz necessária a pormenorização de quem são esses adultos que as pesquisas sobre

³ Importante salientar que o número total de trabalhos apresentado na tabela é maior que o número total de trabalhos selecionados pela repetição de alguns trabalhos em mais de uma categoria.

criatividade estão privilegiando. Assim, percebe-se que a maioria das pesquisas está sendo realizada com professores da Educação Básica e Técnica (19%) e alunos universitários⁴ (16,6%). Além disso, mesmo considerando o total de pesquisas realizadas com professores da Educação Básica e alunos universitários, pesquisas que tenham a criatividade como foco de investigação são pesquisas relativamente escassas, representando 9 trabalhos de 28 (32,1%), e 5 trabalhos de 24 (20,8%), respectivamente.

Quando se considera, enquanto sujeitos de pesquisa adultos, estudantes da Educação de jovens e adultos e professores universitários, as duas categorias com resultados mais parelhos, percebe-se, primeiramente, que as pesquisas que tem como foco de investigação a criatividade, representam para os professores universitários uma porcentagem de 42%, enquanto para os estudantes de EJA, representa 0%. Ou seja, mesmo sendo um número baixo de pesquisas que tem como foco a criatividade de professores universitários, ainda é um número expressivo quando comparado com os números da categoria de Educação de Jovens e Adultos. Representando 5,5% das pesquisas selecionadas, as pesquisas que relacionam a criatividade com a EJA são ainda uma minoria quando comparadas com o número de pesquisas que tratam da criatividade em relação à aprendizagem e a educação.

Esse resultado já foi percebido por Silva e Nakano (2012), por Wechsler e Nakano (2003) e por Nakano e Wechsler (2007), ou seja, há 15 anos, as pesquisas sistemáticas em relação à criatividade nos ambientes educacionais têm percebido que o foco maior são os adultos e, em especial, os professores da Educação Básica. No entanto, nesta pesquisa, os professores da Educação Básica quase empatam com a subcategoria de estudantes universitários, podendo indicar que essa realidade esteja em mudança, o que já era sinalizado por Wechsler e Nakano (2007). Silva e Nakano (2012), há 6 anos, já apontavam para a ausência de estudos desenvolvidos com a população idosa em relação às relações entre contextos educativos e a criatividade, como cursos de terceira idade ligados à universidades ou espaços escolares de adultos não alfabetizados, como a Educação de Jovens e Adultos, supletivos ou a distância. Para os autores, apesar de, no senso comum, a velhice ser considerada como uma fase produtiva, as pesquisas não vêm refletindo essa percepção ao não focar estudos sobre os processos criativos dessa porção da sociedade. Ou seja, vários anos depois, pesquisas que relacionem criatividade e Educação de Jovens e Adultos continuam sendo diagnosticadas como uma lacuna nas produções brasileiras em âmbito de pós-graduação.

⁴ Sobre a produção científica nacional e internacional em relação à criatividade em alunos universitários, indica-se a tese de doutorado de Amaral (2011)

Além disso, os resultados aqui encontrados mostram uma mudança em relação às pesquisas de Silva e Nakano (2012), mostrando como a construção do conhecimento pode ser dinâmica e mutável ao longo do tempo. Para as autoras, dos 82 estudos avaliados, a maior parte (75,6%) constitui-se em artigos, outros dezessete são fruto de dissertações de mestrado (20,7%) e três de teses de doutorado (3,7%), de forma que os dados apontam a existência de um interesse de pesquisa mais voltado para estudos pontuais. Já nos resultados aqui discutidos, 37,5% são artigos, enquanto 52,7% são distribuídos entre teses e dissertações.

Silva e Nakano (2012), ao analisarem a metodologia empregada no estudo da criatividade nos estudos selecionados por elas, evidenciaram que 14,1% dos trabalhos trabalhavam com o emprego de técnicas que visam à estimulação e ao desenvolvimento da criatividade (sob a forma de oficinas, programas, cursos e projetos). Não entraremos aqui em detalhes da metodologia utilizada nos trabalhos que selecionamos, em consideração ao objetivo em vista, mas essa categoria das autoras se relaciona com as nossas duas subcategorias de “Criatividade como resultado do tema de pesquisa” e “Criatividade como parte do tema de pesquisa” (que, juntas, representam 73,6% do total de trabalhos), ao entender a criatividade como resultado de procedimentos considerados “alternativos” e que, portanto, a consequência inevitável seria o desenvolvimento da criatividade. Portanto, evidencia-se que, mesmo com a diferença temporal entre os estudos, as pesquisas que investigam os processos de criatividade em relação à educação/aprendizagem com seriedade e embasamento teórico ainda continuam sendo minoria nos trabalhos de estado da arte. Isso contradiz a discussão de Mitjás Martínez (1997) de que a criatividade é essencial para o desenvolvimento humano, pois é essencialmente relacionada com a personalidade e a subjetividade e, portanto, essencial para a aprendizagem. Assim, mesmo sendo um processo-chave, a criatividade ainda é negligenciada nas pesquisas brasileiras nos âmbitos das pós-graduações.

Dessa forma, percebe-se que o panorama dos estudos em relação à criatividade e Educação, mesmo tendo aumentado em quantidade, o que é positivo para a compreensão do fenômeno, apresenta, em geral, o mesmo quadro que anos atrás. Nesse sentido, o cenário brasileiro de pesquisas nessa área carece de estudos que tenham como tema de investigação a criatividade, e o façam a partir de outros contextos sociais.

No contexto apresentado em relação à produção científica brasileira sobre a criatividade no âmbito da educação, selecionou-se 10 teses e dissertações e 9 artigos que relacionassem, de alguma forma, a criatividade à Educação de Jovens e Adultos para uma

análise mais detalhada⁵, a fim de averiguar quais as relações construídas. Dessa forma, encontrou-se quatro categorias em que esses trabalhos se organizavam, à exceção de três trabalhos, que relacionam a EJA e a criatividade de forma mais direta e, portanto, foram analisados em separado. Essas quatro categorias são: 1) Criatividade e trabalho docente; 2) Criatividade para a solução de problemas; 3) Criatividade ligada às artes e 4) Criatividade como falta. Pormenores das categorias, assim como os trabalhos que as compõem, são discutidos abaixo.

A primeira categoria, *Criatividade e trabalho docente*, relaciona três trabalhos que discutem a necessidade do professor ter uma posição de criatividade perante o cotidiano de sala de aula em Educação de Jovens e Adultos para que, dessa forma, se atendam às especificidades dessa modalidade de acordo com a necessidade dos alunos. Portanto, esses trabalhos, de forma geral, não entram em pormenores sobre a criatividade, já que não é a proposta dos mesmos, mas a relacionam com um cotidiano difícil e complexo, o que exige criatividade do professor para um trabalho de sucesso.

A tese de Pereira (2017) discute as ecorrelações da aprendizagem na EJA, ou seja, as possibilidades de articulações entre a corporeidade dos estudantes, as experiências estéticas e o diálogo entre saberes. Assim, a partir de uma pesquisa-ação, a autora procurou contribuir com melhorias nas ecorrelações nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, sua investigação encontrou algumas possibilidades de respostas às suas questões de pesquisa, sendo uma delas o investimento criativo docente que seria necessário para a articulação de processos proposta na tese. Assim, a criatividade é entendida pela perspectiva do professor e está relacionada ao trabalho dele pra tornar a EJA mais adequada às suas especificidades.

A tese de Alves (2016) discute duas categorias freirianas, a categoria de inéditos-variáveis e a categoria de situações-limite, em relação à formação inicial de professores de matemática na e para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, articulando os obstáculos, barreiras para a ação docente e para o cotidiano desses profissionais com às possibilidades de realização de seus sonhos e aspirações, a autora concluiu que diversos elementos são importantes para uma prática pedagógica de sucesso, por exemplo, o encorajamento pelos pares. Assim, dentro da ética freiriana, um movimento libertador e emancipatório se iniciaria

⁵ De forma alguma procuramos identificar lacunas nos trabalhos aqui apresentados, ou ainda consideramos a abordagem da criatividade como uma lacuna. O que se pretende aqui é entender de que forma a criatividade vem sendo articulada à EJA para se perceber lacunas na produção de conhecimento acadêmico, não em específico nos trabalhos.

na vida pessoal e profissional desses professores e, desse modo, favoreceria uma prática e uma visão criativas, autônomas e críticas para a direção do processo pedagógico.

Ventura e Bomfim (2015) discutem o lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de estudantes de licenciatura, cartografando as lacunas, especificidades e necessidades observadas. Assim, entendendo o direito e identidade da EJA enquanto direitos constituintes da nação, procura-se na legislação oficial esse espaço de articulação com a formação inicial. As autoras concluem que não há, nem na constituição, falas significativas acerca dessa necessidade, promovendo o silêncio e a confusão em relação a essa modalidade no Brasil. Nesse sentido, as autoras entendem que a formação inicial, sendo uma formação voltada para a autonomia e a criatividade do docente, vai efetivamente assegurar, na prática, as especificidades da EJA.

A segunda categoria, *Criatividade para a solução de problemas*, relaciona quatro trabalhos que discutem a criatividade como uma forma para lidar com um cotidiano difícil, seja um cotidiano de sala de aula ou um cotidiano de trabalho dos alunos. Ou seja, não necessariamente é uma criatividade para tornar a Educação de Jovens e Adultos mais articulada às suas especificidades, mas essencialmente para lidar e superar relações laborais complexas. Para Martinez (1997), a criatividade mantém relação com a capacidade de solucionar ou intervir nessa questão, ou seja, procurar por caminhos alternativos que sanem a necessidade do problema; no entanto, a autora vai além, e coloca que é necessário que se considere, também, os efeitos subjetivos que essa intervenção terá na subjetividade do indivíduo, assim como os produtos que ela poderá resultar. Em outras palavras, coloca a autora:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria estão presentes processos intelectuais complexos – em que o pensamento desempenha um papel fundamental -, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas (MITJÁNS MARTÍNEZ 1997, p.58).

Dentro dessa categoria, portanto, encaixa-se a tese de Rocha (2007), que trabalha a construção da ação docente, ou seja, a aprendizagem da prática de ser professor(a) de quatro professoras inicialmente leigas no campo que ingressaram em classes multisseriadas na escola do campo sem formação prévia, sendo formadas através da experiência profissional. O objetivo central da tese é discutir como essas professoras construíram suas aprendizagens acerca do fazer docente, e como foi seu desenvolvimento nas classes multisseriadas. Nesse contexto, a pesquisadora entende que uma das maneiras que essas professoras encontraram de

desenvolver sua prática pedagógica foi a imitação criativa das práticas de suas antigas professoras. Portanto, a criatividade é entendida como uma possibilidade para a solução de problemas, como um processo do indivíduo, mas focado no professor de adultos, não do próprio adulto.

Bessil e Merlo (2017) trabalham a prática docente com adultos dentro do sistema penitenciário, investigando o prazer e o sofrimento desses docentes em relação à convivência com os alunos e as adequações que têm de ser feitas ao espaço prisional. Os autores discutem que a organização dos estabelecimentos interfere nas relações pessoais e profissionais desses docentes, que se subdividem, de forma geral, em dois tipos de relação: com os alunos, quando a prática docente é vista como um momento de prazer, pois eles encontram reconhecimento, satisfação e repercussão do trabalho, e com a sociedade como um todo, em que os docentes são vítimas de preconceito tanto da família quanto dos círculos de amigos e colegas de profissão, e até mesmo dentro do próprio estabelecimento prisional. Pensando o trabalho docente como responsabilidade com aqueles sujeitos, os autores apresentam duas faces do trabalho: desgaste e sofrimento, mas também atividade criativa e meio de sublimação. Essa faceta positiva desse trabalho se expressa principalmente na necessidade de resolver criativamente os percalços do trabalho pedagógico em uma instituição em que as liberdades (materiais, individuais) são limitadas; em outras palavras, um planejamento inteiro pode ter de ser revisto por não poder entrar na prisão portanto tesouras.

O trabalho de Souza e Fonseca (2013) traz importantes reflexões acerca das práticas de numeramento e discussões de gênero no cotidiano de alunos de uma classe de Educação de Jovens e Adultos. As autoras discutem como as práticas de numeramento, ou seja, as práticas de lidar com números e cálculos em situações e ambientes cotidianos são influenciados por relações de gênero, principalmente em relação ao trabalho. Operar na dívida, no negativo, com despesas maiores que a receita, que são práticas comuns às mulheres dessa porção social da população, ainda são subjugadas às práticas masculinas, misturando-se ao privilégio de gênero que os homens têm socialmente. Dessa forma, as práticas de numeramento especialmente de mulheres e, nesse contexto, mulheres catadoras de resíduos, são restritas àquelas naturalizadas como próprias do feminino, ou seja, afastadas da matemática cartesiana. Essas práticas de numeramento femininas se configuram como práticas criativas e expressam uma habilidade matemática sofisticada e criativa, relacionando também a criatividade à solução de problemas. Portanto, esse trabalho, mesmo não entrando em pormenores sobre a criatividade, a entende como um processo que pertence aos próprios alunos e não há

necessidade de ser mais ou menos desenvolvida através de oficinas ou metodologias alternativas na escola, mas sim faz parte do cotidiano dessas alunas.

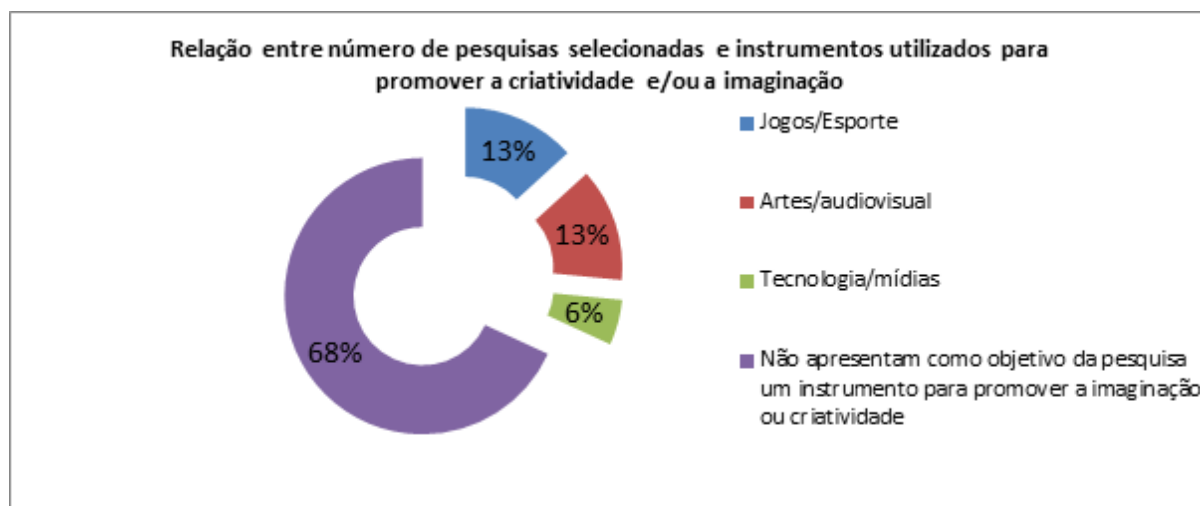
Ferreira (2015) apresenta uma dissertação que se localiza na tensão entre a educação profissional técnica que pretende formar mecanicamente os sujeitos para postos de trabalho, e as suas diretrizes federais, que apontam para o dever de promover a transição da escola para o mundo do trabalho, exigindo do aluno habilidades específicas e produtivas. Assim, através de atividades com 16 sujeitos adolescentes e alunos do Ensino Médio técnico do Instituto Federal de Educação Campus Rio Grande. Nesse trabalho, a criatividade é entendida na perspectiva da neurociência, ou seja, como a criatividade se comporta fisiologicamente no corpo do sujeito. Através da concepção de que cada cérebro se comporta diferentemente frente a determinado conteúdo, o trabalho chegou à conclusão de que a criatividade, através da metodologia dos Mapas Mentais e Seis Chapéus do Pensamento, é essencial para que se faça a transposição entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, privilegiando-se as habilidades criativas para criar soluções no ambiente de trabalho.

A terceira categoria, *Criatividade ligada às artes*, relaciona cinco trabalhos que investigam ações externas relacionadas às artes e a atividades mais livres que poderiam influenciar os processos criativos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, a criatividade é entendida como um processo dos próprios alunos, não como um resultado ou como uma consequência, mas influenciado por aspectos externos. Mitjans Martinez (2014) já aponta para a relação entre imaginação (processo inerente à criatividade) e arte, quando, em seus trabalhos científico-profissionais em conjunto ao seu grupo de pesquisa, identificou, em diferentes níveis de ensino, três formas recorrentes em que a imaginação é enxergada no contexto escolar: “1) associada ao jogo e, conseqüentemente, à educação infantil; 2) associada às artes e, conseqüentemente, à educação artística; 3) desconsiderada em relação à aprendizagem das disciplinas escolares.” (MARTINEZ, 2014, p. 66). Dessa forma, entendendo as crianças como *naturalmente* imaginativas (já que não passaram pela instrução formal para que aprendam a *objetividade* do conhecimento), relaciona-se constantemente, no senso comum, a capacidade de imaginar como sendo um retrocesso à infantilidade e, portanto, além de indesejável pela falta de objetividade, é também indesejável e invejável pelo sentido de volta à infância, um tempo de maior liberdade mas de mais irresponsabilidade.

Portanto, a imaginação é relacionada mais à criança que ao adulto; no entanto, paradoxalmente, a criatividade é mais relacionada ao adulto que à criança, como mostram os resultados desta pesquisa. No entanto, a relação entre criatividade e atividades mais “livres” como as artes são recorrentes nas pesquisas científicas; ou seja, entende-se que os alunos

tenham maior facilidade de expressar a criatividade em ambientes livres do que em ambientes mais formais, mesmo que esse ambiente livre seja descontextualizado e sem motivação para o aluno. Nesse sentido, no gráfico abaixo, pode-se perceber a relação entre os trabalhos selecionados e aqueles que discutem algum instrumento, seja relacionado à arte, tecnologia ou esportes, como instrumentos promotores de criatividade em ambientes livres/formais de aprendizagem:

Gráfico 1 – Relação entre número de pesquisas selecionadas e instrumentos utilizados para promover a criatividade e/ou a imaginação



(Fonte: a autora, 2019)

Portanto, observa-se a pequena quantidade de trabalhos, quando voltados ao público adulto, que discutem a instrumentalização da criatividade nos espaços pedagógicos. Quando se projeta essa discussão para a Educação de Jovens e Adultos, o quadro se agrava. Considerando as trajetórias de trabalho e vida desses indivíduos, entende-se que a imaginação, e muito menos a criatividade, terá expressão em algum outro ambiente (seja da escola, do trabalho, do cotidiano) que não aquele essencialmente livre e promotor da liberdade.

Dentro dessa categoria, a tese de Miranda (2011) analisa a importância da avaliação da Educação de Jovens e Adultos por meio de portfólios, considerando-os como um espaço para a expressão da criatividade dos alunos. Além disso, considera que o portfólio, na perspectiva da ação docente, é uma possibilidade de um trabalho pedagógico criativo, pois supera o ensino como uma transmissão de conhecimentos, e leva o aluno à autonomia, estimulando assim a criatividade. Dessa forma, a criatividade, nesse trabalho, é entendida como um processo dos próprios alunos, que pode ser desenvolvida ou refreada de acordo com a

metodologia docente, assim como um processo do próprio professor, que necessita dela para realizar com sucesso a avaliação por meio do portfólio.

A tese de Gomes (2016) discutiu as contribuições das teorias de Educação Ambiental para a alfabetização e formação humana de uma turma de trabalhadores em uma cooperativa de catadores de resíduos sólidos da cidade de Goiânia. A tese realizou oficinas que discutiam a temática e promoviam, em concomitância, a alfabetização desses alunos. Como estratégia para a realização dessa formação humana e letrada, buscou-se utilizar a sensibilização, a criatividade e a linguagem poética como forma de expressão dos alunos em relação à temática discutida, para que se recupere o potencial de aprendizagem e também se articulem os saberes presentes na sala de aula. A criatividade, portanto, é um processo entendido como sendo do próprio aluno, mas relacionado às artes e expressões mais “livres”. Nesse sentido, as oficinas serviriam como formas e espaços para que ocorra essa expressão da criatividade que, por mais que seja constituinte do aluno, é um processo pontual que é expressado de determinada forma.

A dissertação de Ruidiaz (2014) estabelece uma relação entre os processos de aprendizagem dos educandos e as ações pedagógicas dos educadores em uma turma de EJA, tendo como foco o ensino de geometria através de oficinas. Nesse estudo, alia-se a relação dialógica proposta por Freire e as relações de poder propostas por Foucault, procurando cartografar as relações que se constroem em sala de aula a respeito desses tópicos. Assim, a criatividade nesse estudo se caracteriza também por elementos externos, como as oficinas, o trabalho com a arte, a música e a exploração do meio. No entanto, é considerada como um processo do aluno, não sendo somente expressada em um produto.

O trabalho de Almeida, Martins e Nunes (2013) trazem uma reflexão interessante acerca da visão social da velhice. Ao tratar de uma oficina de teatro para adultos na maioria, os autores refletem sobre como as mudanças no corpo que envelhece são mudanças de vida pessoal e física que expõe, socialmente, fragilidades desse indivíduo. A reflexão dos autores é a de que, para enfrentar essas mudanças, as pessoas precisam criar outras estratégias para ressignificar a vida. Os sujeitos da pesquisa eram 15 adultos entre 60 e 85 anos, a maioria do gênero feminino, a maioria com ensino superior, mas alguns com Ensino Fundamental ou médio. Como foi utilizado o método de grupo focal e o método de análise de Sujeito Único, não é possível discernir quais seriam as experiências dos alunos do quem tem somente o Ensino Fundamental. A criatividade nesse trabalho é entendida como um processo dos alunos que, por questões sociais e pessoais, estava “adormecido”, tendo sido “acordado” através da prática teatral, podendo exercitá-la superando obstáculos e lidando com imprevistos.

O trabalho de Araújo e Oliveira (2015) discute as especificidades do ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma concepção construtivista da ação docente. A prática pedagógica da arte é baseada na proposta triangular para o ensino da arte, que focaliza o fazer, a leitura e a contextualização do trabalho. Entendendo a arte enquanto produção humana e pesquisando tanto a prática docente quanto a perspectiva dos alunos, O fazer artístico dos alunos da escola pesquisada ressaltou o processo criativo de cada um, fazendo surgir interessantes trabalhos de arte. Esse trabalho é interessante para a discussão aqui pretendida pois, mesmo não se aprofundando na questão da criatividade pois fugia aos objetivos do estudo, mostra como o processo criativo de um aluno da EJA é um processo dele, que pode, dependendo de muitas variáveis, ser influenciado pelo trabalho da professora. Assim eles entendem a criatividade como um duplo processo, influenciado pelo meio mas também próprio do aluno e relacionado com a sua história de vida.

A quarta categoria, *Criatividade como falta*, relaciona três trabalhos que investigam questões diversas em relação à Educação de Jovens e Adultos, mas trabalham a criatividade da mesma forma: como um processo que não é próprio dos alunos dessa modalidade. Dois desses trabalhos a entendem como uma necessidade do mercado de trabalho atual, que requisita pessoas autônomas, criativas e proativas e, portanto, habilidades que a EJA tem de considerar para a formação dos seus alunos; um desses trabalhos cita a criatividade como uma característica da infância, mas que é desgastada ao longo da vida do indivíduo por sua inserção no sistema formal de educação e trabalho. Amaral (2006) já apontava para a relação existente entre as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo e as adequações a serem feitas na escola para cumprir com a sua função de inserir o indivíduo na sociedade laboral. A esse respeito, coloca a autora:

Atualmente existe certo consenso de que se deve promover a criatividade no ensino devido a sua importância para a formação de sujeitos com condições de lidar com as constantes transformações que caracterizam a sociedade atual, com o intuito de favorecer a inserção bem sucedida dos indivíduos no universo do trabalho. No entanto, o que aparece no discurso oficial não se concretiza a partir de práticas efetivas que favoreçam a promoção da criatividade no espaço escolar. (AMARAL, 2006, p. 68).

Portanto, a promoção da criatividade no espaço escolar, mesmo que necessária, exigida pelo mercado de trabalho atual, por diretrizes governamentais e por teorias pedagógicas contemporâneas, ainda não é uma realidade no contexto escolar. Mitjans Martinez (2000) também aponta nessa direção, adicionando que a criatividade é, em alguma medida, encontrada no ambiente escolar, mas por meio de poucas e isoladas exceções, que a tomam também como um resultado, não como um processo subjetivo. Dessa forma, a

criatividade não é um foco no desenvolvimento das atividades cotidianas no contexto da escola. Pensando na Educação de Jovens e Adultos, novamente, esse quadro se agrava. Sendo uma formação muitas vezes aligeirada e descontextualizada, os processos de ensino na EJA devem ser mais relacionados ao mercado de trabalho que o Ensino Médio regular, considerando as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, se não se entende a criatividade como um processo subjetivo que perpassa todos os âmbitos do indivíduo, inclusive o trabalho, a criatividade na formação escolar da Educação de Jovens e Adultos não terá espaço.

Relacionando-se a essa categoria, Rummert e Alves (2010) localizam os programas nacionais de Educação de Jovens e Adultos em um âmbito macroeconômico e social, procurando entender como eles refletem ou refutam as grandes tendências de mudança do sistema econômico e social mundial. Assim, a discussão procura entender como o deslocamento das discussões atuais sobre a acumulação no campo político são deslocadas para o campo individual, e quais os efeitos desse deslocamento em relação a e para as políticas públicas nacionais. A conclusão a que as autoras chegam é que os programas efetivamente se inscrevem em um quadro de ações internacionais em relação às políticas, em uma condição de subalternidade, não porque os públicos a que atendem sejam considerados efetivos produtivos, mas sim para que não se tornem agentes de instabilidade social. Nesse sentido, os programas analisados são entendidos como formas de adaptar esse público de adultos pouco escolarizados para que se tornem indivíduos flexíveis e adaptáveis, capazes de resolver os problemas de forma criativa as questões da nova sociedade do conhecimento. Assim, a criatividade, mesmo que citada poucas vezes, é um elemento importante para análise no que é pretendido neste trabalho, pois expressa como ela é entendida como uma coisa que os alunos não têm ainda.

O artigo de Santos (2003) discute um programa de Educação de Jovens e Adultos o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2º Segmento, PROEF II, que se pretende adequado às necessidades formativas e específicas do educando jovem e adulto, especialmente para uma formação com foco laboral para as especificidades que são exigidas do cidadão da terceira revolução industrial, ou seja, autonomia, criatividade e proatividade. A autora procurou analisar as vivências de exclusão precoce da escola e a experiência de escolarização tardia e os impactos dessas vivências nos alunos, com base nas narrativas dos próprios alunos. Nesse sentido, ao analisar as histórias desses alunos, procurou-se por elementos que indicassem que a escola seria um espaço em que essa história pudesse ser revista e, assim, a cidadania garantida.

O trabalho de Araújo, Avanzi e Gastal (2017) trabalha na perspectiva de articulação de saberes em sala de aula para o ensino de biologia, procurando articular os conhecimentos sobre animais não-humanos do passado dos alunos com os estudos sobre zoologia. Assim, textos foram compartilhados em roda e expostos em um varal na escola, mostrando como, em qualquer espaço e em qualquer área do conhecimento, é possível que se articule os conhecimentos dos estudantes com os hegemônicos. No decorrer da pesquisa empírica, mesmo sem serem solicitados, os alunos trouxeram narrativas da infância para relacionar com a zoologia, o que os autores marcam como uma recuperação da infância como um tempo mais criativo e de invenção e, sendo assim, seríamos todos eternos infantes.

Por fim, selecionamos os trabalhos de Meira (2007), Rosas (2008) e Fernandes (1998) como trabalhos que se alinham ao aqui pretendido tanto por seu aporte teórico quanto pelas relações que fazem entre a vida cotidiana dos seus sujeitos de pesquisa e o conhecimento tido como formal e escolar. A tese de Meira (2007) explora a tensão entre os conhecimentos culturais populares e os conhecimentos escolares. Os conhecimentos populares foram desenvolvidos através do grupo Baidô - pesquisa e prática das danças brasileiras, um grupo de extensão do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Esse grupo trabalha na perspectiva popular da educação, ou seja, a indissociabilidade entre fazer, criar e aprender; a integração com o contexto, conhecimento oral, corporalidade e musicalidade, entre outros preceitos. Esse grupo fez uma intervenção cultural em uma escola de educação formal, em que se tensionaram esses conhecimentos à princípio diferentes, relação essa que se deu em quatro momentos: encantamento, resistência, reintegração e revelação. Nesse sentido, a criatividade e a imaginação, nesse trabalho, se articulam com a capacidade criadora da ação artística, capaz de relacionar os dois espaços da aprendizagem, que pareciam incomunicáveis: a escola e a cultura popular. Além disso, a ação criadora e criativa permite que se alinhem o fazer e o aprender, a teoria e a prática, através do conhecimento popular, separação binária em que a escola formal e tradicional se aloca.

A tese de Rosas (2008) entende a criatividade como condição humana, ou seja, como um ato criador de cultura que coloca o sujeito como ativo em sua construção, sendo essencial para o desenvolvimento dos povos. Assim, ele procura comprovar a tese de que a criatividade seria constitutiva da educação popular, já que a mesma advoga pela necessidade de se refletir sobre a realidade em que se vive, entendê-la como construída pelo ser humano e, assim, passível de ser modificada. Nesse sentido, ele tensiona a ação criativa com a educação escolar, apontando como esses dois âmbitos de manifestação da criatividade podem ser tanto antagônicos como complementares. Assim, a criatividade é entendida dialeticamente como

“concreto pensado”, ou seja, a realidade concreta sendo subjetivada pelo pensamento do sujeito. Nesse âmbito, ele afirma que a criatividade é um requisito fundamental à prática educativa de educadores(as) e alunos(as) que optam pela dimensão popular da educação. O autor então advoga pelo conceito de criatividade libertadora, ou seja, uma criatividade que exige postura crítica do sujeito em relação ao seu papel político-social na comunidade, exige entendimento de sua vocação ontológica para a vida e para o coletivo avançarem e, assim, exige atitude revolucionária. Assim, a criatividade não é entendida como uma mera função cognitiva que é adicionada às outras para melhor (ou pior) funcionamento da capacidade intelectual, mas sim como um processo múltiplo em que há uma posição ativa e produtiva do sujeito em relação à sua situação concreta; assim, se aproximando mais da perspectiva de imaginação e criatividade entendida neste trabalho.

A dissertação de Fernandes (1998) foi selecionada para essa análise mais aprofundada pela relação que constrói entre as infâncias, culturas, imaginação e lúdico nas interações de crianças e adultos em um ambiente não-escolar, mas que, mesmo assim, é permeado por vieses escolares e, portanto, racionais (em contraposição ao criativo/sensível da imaginação e do brincar). Ou seja, se coloca na tensão entre conhecimento formal e não formal, conhecimento de adultos versus conhecimento das crianças, perpassadas pelo brincar. A imaginação, nesse trabalho, é tida como vinculada à realidade significativa, seguindo os pressupostos de Vygotsky, também como um elemento multifacetado em que convergem o imaginário social e o imaginário individual. Assim, a imaginação tem ligação quase direta com a memória, a partir da qual são evocadas as imagens que textos, desenhos, fotografias despertam.

À guisa de conclusão, percebe-se que as relações entre criatividade e Educação de Jovens e Adultos, na produção científica brasileira, ainda é uma lacuna. A maior expressão, ainda, é sobre a criatividade de professores de EJA para a criação de uma metodologia própria à EJA, que não seja uma cópia do Ensino Médio, para que a torne uma modalidade própria. Mesmo tendo expressões importantes como o trabalho de Rosas (2008), que tem a criatividade como foco de investigação e a relaciona com a Educação Popular, uma das origens da Educação de Jovens e Adultos, e de Souza e Fonseca (2013), que discute, mesmo pouco, a criatividade dos alunos dessa modalidade no ambiente cotidiano, ainda é nula a expressão de trabalhos que investiguem os processos dos alunos no ambiente escolar e no ambiente cotidiano, considerando as especificidades de ambos.

Em adição, é interessante a relação que se estabelece, mesmo em pouca expressão, entre o trabalho e a criatividade para esses alunos. Mesmo sendo a criatividade uma exigência

do trabalho que os estudantes ainda não têm, ou uma característica do trabalho doméstico, a relação é importante, ainda mais se considerando as especificidades desses alunos, que são na sua maioria trabalhadores. Entende-se, normalmente, o trabalho enquanto processo de produzir algo, seja um produto físico ou intelectual, mas com foco na produção de algo, ou seja, em uma perspectiva material de saldo de um esforço físico ou intelectual. No entanto, o trabalho não se limita a esse espectro de produção de coisas materiais, tendo uma abrangência muito maior. Como coloca Gonçalves,

O processo de trabalho não se restringe à produção de coisas “úteis” (dimensão econômica). Envolve ao mesmo tempo produção, reprodução e transformação das relações sociais (dimensão política) e a elaboração de uma experiência sobre elas (dimensão simbólica). Portanto, o processo de trabalho comporta sentidos distintos: um prático e outro relacional, (...) [que] refere-se às relações sociais tecidas no processo de trabalho e se reveste de significados e sentidos partilhados; permite aproximações e distanciamentos, conformismos e resistências (GONÇALVES, 2012, p. 30).

A criatividade tem, portanto, uma expressão parecida no senso comum, ou seja, é entendida, muitas vezes, somente como um resultado de uma metodologia alternativa ou expressa somente em um produto físico, quando, ao contrário, é uma produção subjetiva que tem alto caráter simbólico e emocional, sendo expressa, por óbvio, em algum produto de característica nova em valor, mas podendo ser esse valor sentimental, relacional, subjetivo. Portanto, as relações entre trabalho, subjetividade e criatividade são mister para se entender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e, dessa maneira, entender os processos de aprendizagem dos alunos para tornar a EJA mais articulada às suas especificidades.

Dessa forma, a criatividade ainda vem sendo entendida, no âmbito da educação, como uma produção cognitiva, como resultado de metodologias alternativas que, inevitavelmente, levarão a uma expressão mais criativa do indivíduo. Ou seja, a criatividade é desenvolvida mais ou menos em relação a aspectos externos, não tanto internos. Não nega-se, evidentemente, a influência de aspectos sociais e econômicos no desenvolvimento da criatividade e da subjetividade, no entanto, percebe-se que as pesquisas focam nesses aspectos externos como diretamente relacionados ao desenvolvimento da criatividade, sem considerar os aspectos subjetivos, motivacionais, emocionais e psicológicos do indivíduo. Dessa forma, a criatividade em relação à aprendizagem não vem sendo investigada como um processo essencial, mas sim como exceção ou de sujeitos exemplares ou de metodologias alternativas e mais livres.

Alguns resultados são interessantes de serem discutidos se articulados à teoria sobre Educação de Jovens e Adultos, mesmo que a quantidade de trabalhos não seja tão expressiva. Entendendo esses indivíduos como sujeitos de direito, ou seja, como sujeitos que não devem

ser entendidos socialmente somente através da perspectiva da falta e da marginalização, mas sim como sujeitos com trajetória histórica e social com capacidades e merecimento de uma educação de qualidade e adequada às suas necessidades, a criatividade é um dos elementos necessários de serem considerados quando se pensa uma educação apropriada à EJA. Considerando a criatividade como uma produção subjetiva, que se ancora nas experiências do indivíduo e tem carga histórica e social, os alunos da EJA são mais do que qualificados como sujeitos criativos, ainda mais considerando-se a criatividade para a solução de problemas. Nesse sentido, considerar a relação entre trabalho, criatividade e educação para a EJA é de grande importância, ou seja, entendendo como os alunos experienciam o trabalho em relação à criatividade é avançar na sua compreensão de mundo. Dessa forma, é necessário que se entenda a criatividade não somente como um ponto de chegada para esses alunos se adequarem ao mercado de trabalho exigente, mas sim como um processo que pode compor suas subjetividades e sua história de vida. Portanto, entender a criatividade dessa maneira é mister para se avançar nos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos e nos próprios estudos sobre criatividade.

2 APRENDIZAGEM E CRIATIVIDADE NA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Neste capítulo serão discutidos os conceitos principais da Teoria da Subjetividade para o entendimento da aprendizagem como um processo subjetivo e, portanto, do papel da criatividade nesse processo e, assim, as implicações para se pensar a Educação de Jovens e Adultos. Assim, o primeiro subcapítulo discute os conceitos de *sentido subjetivo*, *configuração subjetiva*, *sujeito* e *subjetividade social*. Em seguida, articulamos as discussões acerca da aprendizagem de González Rey, Frei Betto, Paulo Freire e Bell Hooks para pensar as implicações de uma aprendizagem na visão da subjetividade para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos. Por fim, discutimos teoricamente os conceitos relacionados à criatividade nessa perspectiva, o que nos leva a discutir, mesmo que brevemente, conceitos como *personalidade*, *configuração criativa* e *motivação*.

2.1 Conceitos base da Teoria da Subjetividade

As discussões sobre a subjetividade discorridas por González Rey têm por base principal os estudos sobre psicologia cultural histórica da União Soviética que, em meio a uma mudança crítica da sociedade de capitalista para socialista que necessitava uma nova teoria para um novo homem em uma nova sociedade, avançou teoricamente na superação da ideia do psicológico apoiado no ambiente em uma relação direta, colocando a psique não como conjunto de elementos, mas sim como um sistema em formação (GONZALEZ REY, 2013). A citação abaixo se mostra ilustrativa sobre a perspectiva teórica abordada pelo autor, mesmo que alguns de seus conceitos ainda não tenham sido discutidos suficientemente neste capítulo:

O **sentido subjetivo** é a forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes na **subjetividade social**, assim como todas as condições objetivas de vida do mundo social, se organizam numa **dimensão emocional e simbólica**, possibilitando ao homem e a seus distintos espaços sociais novas práticas que, em seus desdobramentos e nos processos emergentes que vão se produzindo nesse caminho, constituem o **desenvolvimento humano em todos os seus aspectos**, dentro dos novos contextos de organização social que, por sua vez, participam da definição desses processos e se transformam no curso dos mesmos (GONZALEZ REY, 2007, p. 174, grifos nossos).

Desse trecho podemos elencar algumas características da subjetividade que são compreensíveis mesmo sem a discussão aprofundada dos conceitos. Em primeiro lugar, entende-se que a subjetividade é ontologicamente diferenciada do seu contexto de origem, ou seja, ela é produzida a partir tanto da trajetória de vida do indivíduo quanto pelas relações sociais (entre pessoas e entre a pessoa e instituições sociais) e, além disso, esses dois espaços em que a subjetividade se constrói são recursivamente produzidos. Assim, a existência da

subjetividade marca a capacidade geradora do indivíduo em sociedade. Em outras palavras, a subjetividade individual é influenciada pelos aspectos sociais, e o contrário também é verdadeiro. Além disso, evidencia-se o conceito de *sentido subjetivo*, que, a partir dessa primeira análise, podemos entender como “a menor unidade” da subjetividade, que é composta pelos aspectos emocionais e simbólicos desse indivíduo. Dessa forma, o que inicialmente se constrói como subjetividade é uma forma complexa em que vários fatores têm papel importante: o fator social, o fator histórico, o fator emocional e o fator simbólico.

A partir disso, González Rey (2003, p. 95) afirma que a subjetividade se caracteriza por “formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais de suas práticas e modos de vida”. Ou seja, em primeiro lugar entende-se que a subjetividade não é igualável ao psicológico, por ser o psicológico que, se configurado de determinada forma, caracteriza a subjetividade. Há atividades psicológicas automáticas e mecânicas que não são comportadas pela subjetividade; por outro lado, se essas ações implicarem emocionalmente o indivíduo, elas se tornarão importantes para a subjetividade, já que ela tem como pressuposição a constituição cultural, histórica e social desse indivíduo. Portanto, a subjetividade não é algo inerente ao indivíduo, no sentido de que é inata e um produto finalizado que tem por objetivo interpretar o ambiente em que vivemos, mas que vai constituindo-se a partir dos espaços sociorrelacionais onde a pessoa está inserida em função dos sistemas de atividades-comunicação nos quais se desenvolvem os processos de subjetivação gerados por ela.

Seguindo essa lógica, se faz importante esclarecer a ideia de *subjetivação* que advoga a citada teoria. Essa ideia diz respeito à relação indireta que existe entre o homem e o ambiente que o cerca. Para González Rey (2013), não é a natureza que produz informações que são decodificadas pelo ser humano e, assim, o conhecimento é produzido, mas sim é focalizada a *capacidade geradora* desse indivíduo cujo referente é uma determinada realidade. Por isso se fala em *subjetivação* das situações cotidianas, ou seja, o que se tem como foco no estudo da subjetividade não é a ação *em si*, mas sim o que a pessoa *subjetivou*, interpretou, selecionou, daquela ação. Assim, para o autor, a natureza não detém a capacidade de gerar conhecimento, isso é papel do sujeito que, por meio da sua subjetividade plurideterminada, o produz. A esse respeito, colocam González Rey, Mitjans Martinez e Bezerra (2016) que a subjetividade não é limitada pelos processos psíquicos, mas sim se diferencia da relação direta entre esses processos e o ambiente e se transforma em recurso essencial para a produção de cultura e conhecimento, ou seja, para a *subjetivação* desse

ambiente. E, ainda, é nesse aspecto que se aloca a capacidade recursiva da subjetividade: ela não só produz o conhecimento, como é paradoxalmente produzida por ele.

Assim, a subjetividade como aqui defendida supera a dicotomia entre o social e o individual, o intrapsíquico e o interativo, o afetivo e o cognitivo (GONZALEZ REY, 1999), pois essas tensões dialéticas de conceitos são o que essencialmente compõem a subjetividade. Assim sendo, a subjetividade, além do seu caráter complexo, ela tem um caráter processual, ou seja, ela se constitui ao longo da trajetória do sujeito, em suas experiências sociais concretas, além de como ocorrem essas experiências no cotidiano. Nesse sentido, coloca o autor: “[a] processualidade e a organização são dois momentos que se apresentam em constante relação dialética, o que vai caracterizar o desenvolvimento da subjetividade” (GONZALEZ REY, 2003, p. 241). Assim, a subjetividade se desenvolve ao longo da vida do sujeito (justamente por não ser um elemento inato e finalizado, mas um *processo*), período em que se confrontam as relações sociais que tomam lugar no cotidiano e, também, a *subjetivação* dessas relações. A esse respeito, coloca González Rey (2007, p. 173):

A subjetividade, portanto, é uma produção humana, não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente. Dela participam tanto as conseqüências dessas ações, que podem ter referentes não visíveis a partir das práticas atuais, como as configurações subjetivas que fazem parte da ação do sujeito, ou seja, aquelas que são fonte da produção subjetiva associada a essa ação.

Esse trecho evidencia o que acredito ser o ponto principal da Teoria da Subjetividade: *a capacidade geradora do sujeito*. Ou seja, a subjetividade não é nem um reflexo, uma decodificação ou uma transformação da natureza, mas sim *uma produção*. O sujeito é entendido, então, como produtor da realidade e da cultura, o que tensiona as práticas humanas tidas como naturalizadas. Quando se pensa em sujeitos excluídos socialmente, como as minorias sociais e, especificamente, os alunos de Educação de Jovens e Adultos, essa concepção de subjetividade tem conseqüências positivas: quando se pensa nesses sujeitos, dentro do pensamento do senso comum, ou seja, na subjetividade em âmbito social, a capacidade geradora de conhecimento não é uma pressuposição. Pelo contrário, se pensa que somente os cientistas e estudiosos da academia caucasiana e masculina são capazes de “desvendar” os segredos da natureza e, assim, produzir conhecimento. O máximo que as camadas populares conseguem realizar é a produção de *saberes*, que têm uma conotação menor que *conhecimento*. Assim, nessa perspectiva, infere-se que todas as pessoas têm capacidade de gerar conhecimento, seja ela da classe, raça ou gênero que for, não somente em uma perspectiva de “valorização de todos os tipos de conhecimento”, mas enfatizando a

capacidade de *produzir cultura* de todas as camadas sociais e, portanto, de influenciar no curso da sociedade, tanto positiva quanto negativamente. Para o estudo da aprendizagem, isso implica entendermos o aluno *realmente* como sujeito da ação de aprender e produzir, não somente em um discurso muitas vezes vazio de deslocamento da aprendizagem por transmissão para a aprendizagem ativa.

Além disso, nessa citação se localiza mais um elemento importante das características da subjetividade que são importantes para a discussão da aprendizagem, que diz respeito à decisão do sujeito ter uma referência não visível, ou seja, não física, não a situação em si, mas sim a *subjetivação* dessa situação. Nesse sentido, e tendo como referência toda a discussão da subjetividade até agora realizada, em uma perspectiva da aprendizagem, o sucesso, e principalmente o fracasso, escolar de um sujeito não diz respeito somente à sua incapacidade cognitiva ou física de realizar uma tarefa, não necessariamente encontraremos um referente físico, como uma aula faltada, um conteúdo perdido, exercícios mal realizados, que ilustraram esse fracasso, mas pode estar relacionado a uma série de sentidos subjetivos negativos relacionados à aprendizagem que fazem com que o sujeito não se empenhe na atividade de aprender. Novamente, aplicando essa lógica em um contexto de EJA, os alunos não necessariamente não aprendem por deficiências escolares da sua trajetória escolar ou pelo tempo muito longo longe dos estudos e do conhecimento científico, mas sim por uma série de sentidos negativos tanto individuais quanto sociais de inferioridade, marginalidade, paternalização em relação a eles. De forma sintética, afirma Molon sobre a perspectiva da subjetividade aqui discutida:

(...) a subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual (MOLON, 2011, p. 615).

Assim, a subjetividade é entendida como um processo multideterminado que não é somente complexo por ser determinado por sistemas aparentemente contraditórios, como a tensão entre o individual e a instituição familiar, escolar, social, mas principalmente por seu caráter recursivo que demonstra, mais uma vez, a capacidade geradora do sujeito: uma vez que a subjetividade se constrói e se desenvolve nas interações sociais do sujeito, ela participa da constituição da subjetividade dessas próprias influências, ou seja, o sujeito é duplamente ativo na sua constituição subjetiva e no desenvolvimento das relações sociais. Dessa forma, as experiências e influências que adquirem potencial valor para o desenvolvimento da

subjetividade, são aquelas que são subjetivadas (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nesse movimento aparentemente paradoxal em que não se avança no argumento da subjetivação, na verdade se evidencia o caráter gerador do sujeito que, ao mesmo tempo em que produz sua realidade, é produzido por ela.

De forma a sintetizar a informação discutida até o momento sobre a subjetividade, traz-se a seguinte citação:

A subjetividade expressa a unidade inseparável dos processos simbólicos e emocionais que emerge como uma nova produção no curso da experiência social e histórica dos indivíduos. É essa unidade, qualitativamente diferente dos processos que participaram da sua gênese e inseparável da vida social, a definição ontológica do subjetivo. (...) É importante destacar que a subjetividade representa um sistema ativo e gerador, e não um simples reflexo ou epifenômeno das condições de vida (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ; BEZERRA, 2016, p. 262).

Assim sendo, o psicológico humano não é entendido por sua fragmentação em uma série de funções psicológicas que são ativadas ou desativadas a depender da exigência da situação e do indivíduo, mas sim como uma configuração complexa de sentidos que reafirmam a complexidade da subjetividade, marcada por suas características multidimensionais, “recursivas, contraditórias e imprevisíveis” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52). Do trecho acima selecionado enfatiza-se o caráter unitário da subjetividade entre os processos simbólicos e emocionais, que emergem como produções subjetivas no curso de vida do sujeito. A esse respeito se faz necessário ilustrar e explicar o conceito de *sentido subjetivo*, conceito esse que já foi introduzido na discussão e é central para a Teoria da Subjetividade.

Considerando que a subjetividade, como é discutida aqui, é constituída pelos aspectos simbólicos e emocionais do sujeito, que vão sendo subjetivados ao longo das suas experiências, os sentidos subjetivos se conceituam como elementos simbólicos (não como sinônimos de “significado”) que são gerados psicologicamente por essas ações de subjetivação e, portanto, são gerados pela subjetividade do indivíduo. Por isso a adjetivação “subjetivos” para o substantivo “sentido”, por serem uma produção. Dessa forma, como já exposto anteriormente, eles seriam um conceito subjetivo qualitativamente diferente que é produzido a partir dos aspectos emocionais e simbólicos da experiência de vida em sociedade que, portanto, é o que compõe a subjetividade. Sobre a categoria de *sentido*, González Rey (2007) esclarece que, na Teoria da Subjetividade, ele se afasta da relação sentido-palavra advogada pelas teorias do discurso e por Vygotsky, mas se aproxima da relação entre o simbólico e o emocional, que,

(...) à diferença do cognitivo, o simbólico é uma produção que expressa o caráter gerador da subjetividade e não apenas uma forma de conhecimento do existente, ou

seja, do cognitivo como reflexo, ou como resultado do processamento da informação. Nos sentidos subjetivos, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais, o que define que as produções subjetivas humanas não se reduzem à cognição. A inseparabilidade entre intelecto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Além disso, afirma González Rey (2013) que essa categoria é usada para destacar a capacidade da pessoa de desenvolver caminhos singulares de subjetivação no curso de suas experiências, gerando tensão com as normas e situações objetivas que se apresentam como hegemônicas. Essa tensão é um dos aspectos importantes da criatividade e do desenvolvimento humano, ou seja, que nos permite avançar na nossa constituição enquanto sujeitos, que pode ser negativa ou positiva. Em outras palavras, a pessoa pode gerar sentidos subjetivos diferentes do esperado em determinada situação, e assim desenvolver-se enquanto indivíduo. Assim, o sentido subjetivo é entendido como a “relação inseparável do emocional e o simbólico, onde um evoca ao outro sem ser a sua causa” (GONZALEZ REY, 2003, p. 168).

Assim, os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais que são gerados pelo indivíduo na experiência vivida para além da sua intencionalidade e consciência, ou seja, “eles são produzidos quer o sujeito queira ou não, para além dos limites da sua racionalidade e vontade” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54-55). Dessa forma, os sentidos subjetivos, por se formarem no curso da história de vida do sujeito, ao serem produzidos, são obviamente produções do presente, do momento em que se vive. No entanto, ainda se relacionam com os sentidos subjetivos do passado e as projeções que o sujeito tem para o futuro. Assim, fica marcada a característica histórica da subjetividade: “ela é composta por valores simbólicos e culturais, do passado, do presente e das projeções para o futuro, dos grupos de referência social e da história individual do sujeito” (TACCA, GONZÁLEZ REY, 2008, p. 146).

Esses sentidos subjetivos, também, podem ser categorizados e relacionados de alguma forma, ou seja, não ficam soltos no âmbito psicológico, como se fossem peixes individuais na imensidão do mar, sem possibilidade de relacionamento entre si. Nesse sentido se insere a categoria de *configuração subjetiva*, ou seja, “uma verdadeira ‘rede’ de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual do aluno, processos esses essenciais para a motivação do aluno na aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 35). Dessa forma, os sentidos subjetivos, que são as unidades simbólico-emocionais da subjetividade, se relacionam, se integram, se modificam em configurações diversas. Para exemplificar, escolhemos a metáfora da árvore: enquanto a árvore, quando vista por inteiro, se constitui de um tronco e uma copa, se retirarmos somente um ramo seu, veremos uma

estrutura não igual, mas semelhante. Da mesma forma, quando se entende a subjetividade sendo formada por configurações subjetivas, a subjetividade como um todo tem uma estrutura que é formada por sentidos subjetivos. Esses sentidos subjetivos se juntam (a depender de sua semelhança, da emocionalidade envolvida e da ação a ser executada) e, assim, formam uma configuração que se assemelha à subjetividade como um todo, porém, é somente semelhante, pois tem uma “escala” menor e compõe a subjetividade como um todo. Enfim, se uma árvore é composta por pequenas estruturas que imitam a árvore em si, a subjetividade é uma configuração de sentidos subjetivos que é composta por pequenas estruturas semelhantes de sentidos subjetivos configurados de determinadas maneiras.

Nesse sentido, se faz ainda uma subcategorização das configurações subjetivas, quais sejam: as configurações subjetivas da personalidade e as configurações subjetivas da ação (GONZALEZ REY, 2013), que serão categorias importantes para o estudo da aprendizagem e da criatividade como processos subjetivos. Nas configurações da personalidade, as relações entre os sentidos subjetivos, desde sua produção, se tornaram mais estáveis pela sua repetição na história de vida do sujeito. Ou seja, poderiam ser entendidas como configurações de base que, no entanto, não são fixas ou permanentes, mas sim mais recorrentes e com maior emocionalidade implicada. Essas configurações se reconfiguraram de diferentes formas para as configurações subjetivas da ação, ou seja, aquelas relações e estruturações entre os sentidos subjetivos necessários para fazer uma atividade pontual, como, a exemplo da situação acima, aprender um conteúdo novo ou cumprimentar um conhecido na rua. Assim, a depender da emocionalidade implicada na ação e na recorrência daquela configuração subjetiva, ela se integra às configurações subjetivas da personalidade. Pensando, então, em uma perspectiva educacional de alunos de Educação de Jovens e Adultos, as configurações subjetivas utilizadas na ação de aprender são formadas pelas configurações subjetivas da personalidade que, por exemplo, podem ser negativas quanto à capacidade de gerar conhecimento e ser ativo no cotidiano, constituindo-se de sentidos subjetivos de marginalidade, paternalismo, ineficiência; assim, a aprendizagem pode ser configurada por esses sentidos da personalidade e, portanto, ter um sentido subjetivo negativo para esse sujeito, o que influencia seu rendimento e envolvimento nas aulas.

As configurações subjetivas, então, representam a “independência relativa das emoções, reflexões e percepções do ser humano em relação ao ambiente externo imediato” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88), ou seja, não é necessariamente a má didática ou o conteúdo desinteressante que vai fazer com que aquele aluno não aprenda, mas sim a sua incapacidade, muitas vezes, de superar as configurações subjetivas negativas

em relação à aprendizagem que foram formadas durante sua trajetória de vida. Nesse âmbito, as configurações subjetivas

não são, como frequentemente percebo que são usadas, entidades psicológicas *a priori* da experiência, fazendo com que não possam ser consideradas como determinantes da experiência; elas são a própria experiência como subjetivamente vivida. (...) As configurações subjetivas da personalidade expressam a nossa biografia na dinâmica dos sentidos subjetivos que nela se organizam. Não como soma dos fatos vividos, mas como organização subjetiva de nossas experiências vividas em devir, que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, relações e projetos que formam o presente (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

Ou seja, as configurações subjetivas não são entidades fixas e permanentes que utilizamos para realizar ações, a exemplo de instrumentos como as canetas que usamos para escrever. Muito pelo contrário, são a própria experiência *subjetivada* constantemente em devir, constantemente se reconfigurando de acordo com as nossas percepções da realidade em que nos inserimos. As configurações subjetivas, dessa forma, mesmo que tenham sido organizadas no passado, se tornam sempre atuais pois são sempre atualizadas pela nossa constante interação social e produção de sentidos subjetivos em relação a essas interações. A subjetividade individual e a cultura, portanto, formam uma relação inseparável, o que gera não somente uma nova concepção de psicológico, mas também uma nova concepção de mundo social, que é inteiramente construído pelo homem e pela mulher, em seus aspectos negativos e positivos (GONZALEZ REY, 2013).

A subjetividade individual, então, é formada por sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas. Assim, pode-se argumentar pela categoria de subjetividade social, ou seja, pelo âmbito simbólico-emocional da sociedade como um todo que, por ser feita pelo ser humano, é feita pela subjetividade individual, mas que, da mesma forma, influencia a construção dessa subjetividade individual, em sua característica recursiva. Assim,

[o]s sentidos subjetivos e as configurações subjetivas organizam-se de forma recursiva e simultânea em âmbito social e individual. A ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de níveis diferentes, uns nos sistemas imediatos de relações da pessoa e outros aparecem como sistemas normativos simbólicos, socialmente instituídos; ambos os sistemas estão além da consciência das pessoas. A subjetividade social não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que essa ação acontece, quanto nas configurações subjetivas individuais que caracterizam as diferentes formas individuais de participação nessa ação individual (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 88).

Entende-se, então, que a subjetividade está inserida em dois espaços: o individual e o social, ambos fazendo parte do sujeito como indivíduo quanto da sociedade como construção simbólica humana, portanto, das instituições sociais como escola, família e religião. Essa

relação pode ficar mais clara quando inserida, por exemplo, nas relações de gênero na sociedade. Ao contrário dos argumentos biológicos que inserem a mulher em um papel de fragilidade física, intelectual e/ou emocional de condição bio-histórica, não existem provas científicas válidas que comprovem isso. Pelo contrário, a condição de gênero atualmente em relação às mulheres é construída pelo ser humano masculino, não na sua condição individual, mas na sua condição coletiva. Considerando isso, os indivíduos, de ambos os gêneros, quando reproduzem a ideologia de gênero, estão não só evidenciando como são formados pela subjetividade social que coloca a mulher nesse patamar de inferioridade, mas também formando e reafirmando essa mesma subjetividade social que coloca a mulher nesse papel, portanto, em uma ação recursiva da subjetividade, em dois âmbitos: o social e o individual.

A escola faz parte também das instituições sociais, ou seja, ela tem também uma subjetividade social (MITJÁNS MARTINEZ, 2014). Assim sendo, pela posição de poder que ocupa o professor, ele tem um papel importante de diálogo comunicativo a ser construído com esses alunos, que, por sua vez, constroem, geralmente, a figura do professor como autoridade autoritária. Então,

[n]a escola, a sala de aula é um local de produção de uma subjetividade social que não se reduz ao processo de relação alunos-alunos e professor-alunos. O espaço da sala de aula está perpassado pelos sistemas de poder, normativos, técnicos e de relação em que se expressa a subjetividade social das instituições de ensino. Unidos a isso, tanto alunos quanto professores são portadores, em suas configurações subjetivas individuais, de múltiplos sentidos subjetivos que expressam outros espaços de subjetividade social, como a família, comunidade, a sociedade como um todo (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 92).

Dessa forma, é ingênuo pensar que na escola não se reproduzem os papéis de gênero, de raça, de classe e todas as relações de poder que tem curso na sociedade; ou seja, é ingênuo pensar que, na escola, se vai somente para aprender os conteúdos científico-escolares e se deixa a subjetividade individual e a subjetividade social nos portões de entrada. Assim, alunos e alunas negros e negras não têm maior dificuldade de aprendizagem, em comparação com alunos brancos, por exemplo, por não terem capacidade cognitiva o suficiente, mas por terem uma configuração subjetiva negativa em relação à aprendizagem, que é composta por sentidos subjetivos que foram reafirmados durante toda sua vida em relação à inferioridade, incapacidade, marginalidade. Dessa forma, se faz essencial que tanto a relação entre aluno e professor como a relação entre pares dentro da escola sejam entendidas como inseridas em uma sociedade que é construída pelo homem e pela mulher e é reforçada ou rechaçada por esses mesmos indivíduos; ou seja, pelos sujeitos que vão à escola ensinar e aprender. Tanto se fala sobre a dimensão política da Educação de Jovens e Adultos, mas se faz necessário que se

entenda a dimensão política (e também social, individual e subjetiva) da Educação como um todo.

Por fim, esclarecidas as categorias de subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva e subjetividade social, se faz necessário que um último conceito seja discutido: o conceito de sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999, 2003; MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). Até agora, discutiu-se esse conceito como integrado às categorias de subjetividade, mas esclarecê-lo é necessário para a discussão da aprendizagem no âmbito da subjetividade. O sujeito é visto, então, como um elemento integrado à história individual e aos sistemas de ambientes, climas e relações que caracterizam a existência social do indivíduo, ambas sendo referentes para a produção de sentidos subjetivos. Ou seja, o sujeito é um indivíduo historicamente (tanto social quanto individual) localizado, que se debate entre as formas de “sujeitamento” social e individual, procurando produzir sentidos *próprios* que o caracterizem em sua individualidade. Desse trecho, evidencia-se a importância da emocionalidade para a condição de sujeito e, portanto, para a sua subjetividade. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa, ou seja, que é capaz de gerar sentidos diferentes àqueles normativizados da instituição social em que se insere. Portanto, e para a aprendizagem essa ideia é de extrema importância, o sujeito é entendido na sua capacidade *geradora*, ou seja, de *produção* de sentidos subjetivos em relação à sua realidade, não somente como um decodificador ou explorador da natureza.

No entanto, ainda uma diferenciação deve ser feita entre os conceitos de *sujeito* e *agente* para a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2017). O autor explora ainda mais a fundo a categoria de sujeito ao propor, em resposta a questionamentos à teoria, que o indivíduo que não se caracteriza como sujeito não é, essencialmente, um indivíduo ou um grupo social passivo. Ou seja, mesmo quando o indivíduo se encontra em uma posição incapaz de tomar suas próprias decisões ele se coloca como um indivíduo ativo, considerando que esse posicionamento é produtor de, por exemplo, sofrimento, que é entendido, na teoria, como um estado extremamente ativo na nocividade para o indivíduo que o mobiliza ainda mais para a produção de caminhos individuais que o desenvolvam enquanto sujeito em determinado aspecto da vida. Portanto, entende-se que esses conceitos são relacionados a um estado da subjetividade, não essencialmente do indivíduo e, sim, no quanto a sua subjetividade produz caminhos alternativos à institucionalização.

Paulo Freire (1987) divide, para fins analíticos, a Educação como campo entre Educação Bancária e Educação Libertadora. A primeira seria caracterizada por uma relação vertical entre estudante e professor, ou seja, o professor é o detentor do conhecimento e o

transmite para o aluno. Assim, a pretensão de uma Educação nessa lógica é desenvolver indivíduos acomodados e com pouca visão crítica da sociedade, aceitando como ela funciona “naturalmente”. Em contrapartida, em uma Educação Libertadora, as fronteiras entre educador e educando são menos rígidas, educador aprende com os educandos e vice-versa, se desmontando a ideia de transmissão e se constituindo a ideia de construção de conhecimento. Com esse tipo de Educação se pretende desenvolver indivíduos críticos, questionadores, desconfortáveis e transformadores. Portanto, considerando essa articulação teórica, a condição de *sujeito* argumentada por González Rey é justamente o indivíduo que se coloca à disposição e com abertura para uma Educação Libertadora, a quem uma Educação Bancária não faz sentido; em outras palavras, um indivíduo que se dispõe a transformar uma sociedade já naturalizada através da sua ação geradora e conflituosa.

2.2 A aprendizagem na Teoria da Subjetividade

Dentro da discussão da Educação, entra-se facilmente na discussão sobre o ensino e a aprendizagem, como se fossem sinônimos e, quando pensados nacionalmente, ambos em decadência. A aprendizagem, mesmo que discutida infinitamente em relação a métodos que a otimizem e a tornem significativa para o indivíduo, na prática escolar, ainda se mostra difícil de ser modificada, considerando o endurecimento tradicional dos métodos de ensino. Paulo Freire e Frei Betto (2000) discutem essa perspectiva endurecida de ensino e aprendizagem e Freire, quando discute o início de sua prática pedagógica, coloca que, quando ia relacionar a família à escola, o fazia se colocando em uma postura de saber hierárquico. Isso teve um reflexo negativo na comunidade, que não só não entendia por completo o conteúdo da palestra, mas se via ainda no papel de subalternidade em que geralmente é colocado. Sobre isso, adiciona o autor:

então, veja: é claro que isso revelava a própria formação que eu também recebera, e revelava o peso de um passado profundamente autoritário, que é o passado brasileiro, que é o presente brasileiro. Isso revelava uma postura elitista, também, segundo a qual o que sabe mais, o que tem um certo tipo de saber considerado exato, rigoroso, pensa que só ele sabe. E que os outros, a quem ele quer falar, são exatamente aqueles que, não sabendo, precisam escutá-lo para aprender. E, se é assim, então, cabe a quem sabe determinar o que deve ser dito para que o outro saiba (FREIRE; BETTO, 2000, p. 9).

Para Freire (FREIRE; BETTO, 2000), a aprendizagem é essencialmente comunitária e é determinada pela experiência de vida do sujeito, o que se evidencia pelo uso que o autor faz do que chama de *palavras geradoras*, ou seja, palavras que se repetem no discurso da comunidade e, a partir disso, a partir da vontade de conhecer essas palavras do cotidiano, a aprendizagem ocorre. Essas palavras podem ser mais ou menos fortes em um bairro ou outro,

o que não significa o desconhecimento da palavra ou do objeto em outro bairro, mas sim a diferença de cotidiano que influenciava, portanto, na aprendizagem. Assim, a aprendizagem se torna localizada e a metodologia, também.

Nesse sentido, o autor discorre sobre como toda leitura da palavra pressupõe uma leitura do mundo (FREIRE, 1989). Ou seja, não há como facilmente aprendermos a ler “hipopótamo” sem conhecer o animal ou que ele seja de alguma maneira significativo na nossa vida. Com a proximidade do conteúdo com a vida do sujeito, a aprendizagem é facilitada e, para além disso, o sujeito entende o seu próprio mundo como objeto de estudo de algo tão inalcançável, precioso e blindado como o processo escolar. Para os sujeitos com que Freire trabalhava e para sujeitos como os alunos de Educação de Jovens e Adultos, essa concepção tem consequências positivas para as suas subjetividades. A esse respeito, afirma o autor:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você mais e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo (FREIRE; BETTO, 2000, p. 15).

A aprendizagem, dessa forma, é intimamente interligada com a vida cotidiana do sujeito. Frei Betto (FREIRE, BETTO, 2000) adiciona à discussão realizada que essa aprendizagem, além de ser balizada pela experiência, é uma aprendizagem crítica. Ou seja, o aluno sendo capaz de observar seu cotidiano como objeto de estudo da escola, aprendendo e teorizando sobre essa experiência que, anteriormente, era somente mecânica e prática, agora adquire um aspecto simbólico, teórico e emocional. Assim, o aluno se insere dentro do tecido social e se entende como agente produtor e produto dessas relações. Então, a aprendizagem tem como pressuposto a consciência crítica. Nesse sentido, argumenta o autor que existem duas possibilidades de papel para o aluno: ou ele é sujeito do processo ou está-se a falar de opressão educativa que, portanto, não é educadora. Para ele, a técnica de ensino que influencia na aprendizagem é chamada de “técnica saca-rolhas”, isto é, tirar do aluno o conhecimento, entrar com a chave de fenda em seus pensamentos, apertar alguns parafusos, ou seja, ajudar na compreensão, e depois recolocar os conhecimentos originais. Assim, o aluno trabalha com sua própria história de vida enquanto objeto de trabalho teórico.

A aprendizagem é, também, uma emancipação em comunidade. Discorrendo sobre a aprendizagem do texto bíblico, Frei Betto (FREIRE, BETTO, 2000) coloca que as pessoas, ao ler um texto que trata da história de emancipação de um povo como é a bíblia, ele lê seu próprio contexto de vida e de luta e, assim, se articula com o texto e a aprendizagem é, ao

mesmo tempo, um processo educativo e emancipatório. Nesse sentido, para trabalhar um texto de enorme complexidade para camponeses, Frei Betto se utilizou, inicialmente, da leitura em voz alta, para que os alunos se familiarizassem com o texto. Em seguida, montou uma encenação com os alunos para que representassem o que o texto dizia sobre as relações sociais e econômicas na sociedade. Assim, o autor conceitua o saber popular como um saber *experimental*, ou seja, as pessoas sabem o que elas vivenciam, não somente o que elas escutam, isto é, o que as envolve cognitivamente e emocionalmente; em outras palavras, “(...) como todo processo de conhecimento é epidérmico, é sensitivo, até o conhecimento mais intelectual tem que passar por aí” (FREIRE; BETTO, 2000, p. 70).

Considerando o exposto, a Educação como um todo é um processo coletivo, e da mesma forma age a aprendizagem. Freire (FREIRE; BETTO, 2000) faz um relato de um encontro entre ele, uma mãe de comunidade e um médico que é pertinente nessa discussão. Em uma palestra sobre métodos de amamentação e a importância da amamentação materna nos primeiros meses de vida de um bebê, o professor questionou uma aluna sobre o que ela tinha aprendido sobre a palestra, a que ela responde que somente entendeu que é importante, mas só isso porque não é *estudada* como o médico que realizou a palestra. Nisso, o professor intervém e coloca o aprendizado de cozinhar, que a aluna domina e o médico não. Assim, a aluna percebeu que não se tratam de saberes hierarquicamente colocados, mas sim diferentes.

Esse relato e a discussão feita sobre os conceitos dos autores apresentados evidencia que há três possibilidades de relação entre o conhecimento dito científico, entendido aqui como o conhecimento “neutro” que é veiculado pela escola, e o conhecimento dito popular (que, muitas vezes, não é considerado conhecimento, mas sim *saber*, em um caráter depreciativo): 1) O conhecimento científico é entendido como a única forma de conhecimento possível, sendo os conhecimentos populares meras superstições, crendices e ideias influenciadas pela subjetividade dos sujeitos e da comunidade, não comprováveis pela ciência objetiva e, portanto, não válidas; 2) O conhecimento popular é entendido como ponte para o conhecimento científico, ou seja, o conhecimento científico é visto como o objetivo final do processo de aprendizagem e, para que esse conhecimento seja entendido como partícipe da vida do aluno, tornando a aprendizagem significativa, o conhecimento popular, que não tem base científica nessa concepção, é necessário para isso. No entanto, é somente entendido como ponte, já que o científico é mais valorizado e mais necessário para as atividades da vida para as quais a escola aparentemente prepara; 3) O conhecimento científico é colocado no mesmo patamar que o conhecimento popular. Ou seja, o científico é visto como também um conhecimento que é carregado de subjetividade e não é neutro nem objetivo, mas sim segue a

lógica e as regras do sujeito e a comunidade que o criaram. Além disso, o conhecimento popular é visto como elementos suscetíveis de serem teorizados, simbolizados, pesquisados tanto quanto o conhecimento dito científico, sem que, por isso, ele se transforme em outra coisa, isto é, não seja nem visto como credence e nem como a única explicação de um fenômeno, mas sim como um conhecimento subjetiva, geográfica e socialmente localizado. Essa relação não é uma relação de vice-versa, ou seja, o conhecimento popular não é colocado ao patamar do conhecimento científico pois a relação estabelecida na sociedade ocidental de que a ciência é a força que organiza e movimenta o a natureza e, portanto, todo conhecimento deve ser, em algum momento, visto como científico, não é a mesma relação que outras sociedades colocam, sociedades essas que estão presentes nas origens da sociedade brasileira. Conseqüentemente, o conhecimento científico não tem suas características vistas como um modelo ao qual se encaixará o conhecimento popular, mas sim considerado como um conhecimento tão popular quanto o outro, mas de uma sociedade que, no curso da história, venceu as guerras e pode escrever a própria história na sua perspectiva.

A esse respeito, colocam os autores anteriormente discutidos:

É fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo, no qual o educador tem uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, da palavra dos alunos. Esse é o nosso trabalho. Sem confundir esse trabalho com a pretensão de fazer passar a *minha* visão, a *minha* postura, a *minha* proposta. Esse limite é o grande desafio que determina a qualidade do trabalho do educador popular (FREIRE; BETTO, 2000, p. 73).

Mesmo discutindo a educação popular, essa perspectiva de processo educativo como um processo coletivo é pertinente para a discussão dos processos de aprendizagem. A essa citação se adiciona o que os autores pensam sobre o ato de educar: “[educar] é como testemunhar ao aluno que, mesmo buscando convencê-lo, tu viver o convencimento como uma vitória *com* e não uma vitória *sobre* ele (...)” (FREIRE; BETTO, 2000, p. 74), ou seja, o processo de educação não é somente um processo comunitário por ter de se adequar às características da comunidade para ser significativo, mas pela relação dialógica que o professor, o aluno e seus colegas tem de criar e manter. Dessa forma, a aprendizagem não é vista como um processo individual em que o aluno aprende ou não o conteúdo pelo nível de suas capacidades cognitivas, mas sim aprende em um contexto mais amplo em que se inserem diversos agentes, desde as pessoas próximas até a instituição escolar em si.

A autora Bell Hooks (2013) argumenta no mesmo sentido, isto é, o processo de aprendizagem tem de ser comunitário, dialógico, se não, não ocorre. A autora advoga por uma *comunidade de aprendizado*, em que não somente a figura do professor seja reconhecida

enquanto detentora de saber, mas sim a presença de todos os outros colegas; esse reconhecimento, além de físico, é também um reconhecimento sensitivo, ou seja, reconhecer a voz, a aparência de todos implicados nesse processo, fazendo com que a aprendizagem vá além da necessidade de *aprender ideias* de outras pessoas. Nesse sentido, coloca a autora:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade de sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida (HOOKS, 2013, p. 17-18).

Sendo que a educação tradicional preconiza a aprendizagem individual de conteúdos científicos, Bell Hooks (2013) preza por uma educação descolonial no sentido de mostrá-la como um processo não neutro, ou seja, influenciado pela subjetividade dos sujeitos que criam esse conhecimento, seguindo a lógica do que expusemos anteriormente. Assim, descolonizar a educação seria emancipá-la da colonização branca e masculina do conhecimento e do comportamento, adequando-a a cada comunidade. Falando sobre a experiência pré e pós Apartheid nos Estados Unidos, a autora discute a diferença para o próprio processo de aprendizagem quando passou a frequentar uma escola de brancos e negros, em que passou de sujeito do conhecimento a objeto de pesquisa. Assim, a aprendizagem sofreu sentidos negativos, pois não era mais relacionada à sua vivência enquanto mulher negra.

Intervir nessa questão perpassa maiores questões do que uma mudança de currículo, ou seja, uma educação multicultural não se faria somente mudando o conteúdo de conhecimentos europeus para conhecimentos africano-brasileiros por exemplo, mas sim uma mudança de paradigmas pedagógicos das perspectivas em que o ensino se dá, para que ocorra um ensino e uma aprendizagem transgressores e comunitários. Assim, tensionar-se-ia a “educação séria” (HOOKS, 2013), científica, da aprendizagem linear e da internalização do conhecimento para que se objetive uma aprendizagem integral, em que se articulem a dimensão sensitiva, simbólica, cognitiva e subjetiva.

Considerando o exposto, inegável é que a aprendizagem é uma atividade humana plurideterminada e complexa, que tem como sujeito da ação tanto aquele que aprende como aquele que ensina. Nessa perspectiva diversa de analisar a aprendizagem, entra-se na questão da aprendizagem como um processo individual, ou seja, cada um aprende de uma maneira e procurar uniformizar esses processos é uma tarefa sem fim, sem fundamento e sem sucesso. Assim, a aprendizagem é qualificável como dos processos mais múltiplos do ser humano, já que existem tantas aprendizagens quanto pessoas no mundo. Se faz pertinente, nesse contexto,

o entendimento da aprendizagem como um processo subjetivo, ou seja, como um processo que abrigará todas as características subjetivas do indivíduo, desde as aprendizagens anteriores até o modo com que lida com os problemas cotidianos, ou seja, toda a sua história de vida. Nesse sentido, argumenta Tacca e González Rey (2008, p. 146):

Essa aprendizagem, então, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito, que define os tipos de entrelaçamentos que serão feitos com aprendizagens anteriores, o que comporá uma complexa rede, pois não se constituirá apenas da dimensão cognitiva. Os lugares, o trânsito e o movimento dessa estruturação ganham significados e sentidos ao longo de todas as experiências de aprendizagem, e acompanhar toda essa movimentação ou investigá-la é uma possibilidade para o professor, uma investigação que significa procurar acessar a produção de sentido subjetivo gerada nas situações desencadeadas na sala de aula.

Assim, em um viés escolar, a perspectiva de que cada aluno aprende diferentemente fica fundamentada na sua subjetividade e na sua história de vida, ou seja, cada aluno não aprende diferentemente só por suas características e estágios cognitivos diferentes, mas sim por suas histórias de vida diferentes que produzem sentidos diversos para a aprendizagem, que podem ser negativos ou positivos. Dessa forma, a aprendizagem ocorre não somente por aspectos cognitivos, mas também por aspectos sociais, relacionais e emocionais ancorados na subjetividade.

Iniciaremos a discussão sobre a aprendizagem na perspectiva da subjetividade entendendo a aprendizagem escolar como um processo que, atualmente, como é discutido por inúmeros trabalhos e pesquisas, é ineficaz para a aprendizagem significativa dos alunos. Como coloca Tacca e González Rey (2008, p. 141),

A escola então comete, possivelmente, entre outros, o que identificamos aqui como cinco equívocos: 1) fragmentar o conhecimento; 2) padronizar o conhecimento; 3) padronizar as pessoas; 4) considerar a aprendizagem apenas em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção, e 5) evitar considerar a aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo.

A aprendizagem na escola, além de muitas vezes ser negligenciada em relação à prática do ensino, é entendida como um processo individual (ou seja, o aluno aprende sozinho, por isso as classes individuais) e puramente cognitivo, ou seja, dependente só das capacidades de análise, generalização, rapidez no cálculo. No entanto, essa perspectiva de aprendizagem, além de ingênua, é ineficaz para o sucesso do aluno na escola. Mesmo com a perspectiva do construtivismo cada vez mais crescente, muitas vezes, a prática escolar se mantém no mesmo âmbito cognitivista. Em contrapartida, entendendo a aprendizagem escolar na perspectiva da subjetividade, ela é entendida como um processo essencialmente localizado na tensão entre o individual e o social, ou seja, no processo relacional do indivíduo com o

ambiente (MITJÁNS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017). Se a subjetividade é recursiva, como discutido anteriormente, a aprendizagem também o é, ou seja, ela ocorre em grande medida no espaço social da escola, em que convergem as subjetividades individuais e a subjetividade social, que se reconfiguram e integram-se ao contexto diferenciado que é vivido pelos sujeitos no espaço da sala de aula e da escola. Mesmo que a subjetividade não é um processo constituído essencialmente pelo diálogo, ele tem papel de extrema importância, pois é a partir dele que se constroem as relações sociais que são a referência para a produção subjetiva do sujeito. De forma resumida, coloca Mitjás Martínez e González Rey:

A aprendizagem escolar como processo subjetivo, irredutível a habilidades e processos intelectuais, coloca em primeiro plano a configuração subjetiva da maneira de aprender, na qual participam processos subjetivos de diferentes procedências, expressos nos sentidos subjetivos que são gerados frente ao próprio meio de aprender (MITJÁNS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017, p. 129).

Dessa forma, retomando a discussão feita sobre os conceitos de aprendizagem comunitária trazidos de Bell Hooks (2013) e a aprendizagem da e na vida trazidos por Paulo Freire e Frei Betto (2000), a aprendizagem é um processo essencialmente dialético em que se tensionam a subjetividade do sujeito, a subjetividade social e as subjetividades individuais dos sujeitos implicados nessa ação de aprender. Da mesma forma recursiva que a subjetividade se constrói em si mesma e em relação à subjetividade social, a aprendizagem é construída a partir da história de vida do sujeito e das suas relações sociais e, também, constrói essa história e essas relações. Nesse sentido, coloca González Rey:

[...] a aprendizagem deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo, que se implica nele através dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender. O diálogo, a reflexão e a contradição são elementos essenciais para implicar o sujeito em um clima de aprender. A aprendizagem da criança dentro de suas atividades cotidianas reúne essas características de forma espontânea, entretanto, a aprendizagem institucionalizada com frequência as omite, outorgando ao método e ao professor um lugar central que impede o aluno de encontrar-se em sua condição de sujeito (GONZALEZ REY, 1999, p. 20).

Assim, enquanto a aprendizagem cotidiana permite que o indivíduo se torne sujeito gerador e produtor de sentidos e se reconheça como tal, a aprendizagem escolar institucionalizada cercea e tolhe o aluno nesse processo, colocando o processo de ensinar e aprender com foco central no professor e no conteúdo e não no sujeito que efetivamente tem e irá aprender, que é o aluno. Dessa forma, entender a aprendizagem como um processo subjetivo de construção do conhecimento e não como um processo de internalização de conteúdos implica entendê-la na sua dimensão múltipla, complexa e recursiva, portanto, na sua dimensão subjetiva. Como relaciona González Rey (1999), o sujeito que aprende é

determinado e determina, ao menos, cinco âmbitos diferentes: a trama da sua história, da sua experiência pessoal atual, da subjetivação que faz dessa experiência e história em termos de personalidade, a trama da subjetividade social e das decisões e ações que vai tomando no curso da sua vida que produz e são produzidos por sentidos subjetivos diversos. Assim, a numeração desses processos, longe de ser uma tentativa de hierarquização, é uma tentativa evidenciar como o sujeito que aprende é múltiplo em sua constituição, e como essa multiplicidade se evidencia na ação de aprender, que é definitivamente irreduzível aos processos cognitivos.

Assim, os processos cognitivos, que mesmo não sendo determinantes, são constitutivos da aprendizagem, seja ela escolar ou cotidiana, aparecem, então, como também *subjetivados*, ou seja, apresentam um significado simbólico e emocional que, seguindo os sentidos subjetivos relacionados a eles, se apresentam na aprendizagem de formas diferentes, sendo elas positivas e negativas. Como colocam os autores Mitjás Martínez e González Rey,

Operações básicas do pensamento, como a análise, síntese, abstração, generalização e ideação, ou capacidades específicas como a rapidez no cálculo matemático ou a amplitude e pertinência do uso do vocabulário, adquirirão uma significação para a aprendizagem escolar na medida em que se integrem na configuração subjetiva da aprendizagem, isto é, na configuração de sentidos subjetivos que caracterizam em determinado momento o processo de aprender (MITJÁS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017, p. 71).

Subjetivar os processos cognitivos significa, então, demonstrar como a capacidade de análise não vai ser a mesma em todos os alunos de uma sala, por exemplo. Na leitura e produção de um texto em uma sala de aula de EJA, há alunos que produzem sentidos subjetivos positivos de facilidade e familiaridade com o texto escrito e, portanto, tem mais facilidade de análise do mesmo, em comparação com outros com trajetórias diferentes e produções subjetivas negativas em relação ao texto. Assim, se faz necessário entender que para a capacidade de calcular uma equação matemática, interpretar um texto, de abstrair um conceito e de generalizar uma situação, não depende somente dos métodos alternativos utilizados, mas essencialmente da emocionalidade do sujeito implicada nesse processo, que pode favorecê-lo ou desfavorecê-lo, a depender da configuração subjetiva em curso.

Para Mitjás Martínez e González Rey (2017), portanto, se o aluno não está implicado na sua condição de sujeito, que tem como pressuposição o reconhecimento da sua capacidade geradora, a característica recursiva da sua subjetividade e a importância da emocionalidade, a aprendizagem não produz sentidos subjetivos que favoreçam a personalização da informação e nem estimula a produção de novos e complexos sentidos subjetivos em relação à ação de aprender. Assim, a aprendizagem acontece de maneira mecânica e reprodutiva com o domínio

de operações que não fazem parte de uma configuração subjetiva e nem produzem sentidos subjetivos. Em outra perspectiva, com a ação de trabalhar acontece o mesmo processo. Se o trabalho é entendido somente em um âmbito de produção de produto para geração de uma recompensa monetária, que é supervisionado por um chefe e tem uma rotina, a ação de trabalhar, tão importante para o homem e para a mulher, se torna puramente mecânica e reprodutiva. Pela frequência com que somos obrigados a trabalhar dessa maneira, os sentidos subjetivos gerados pela ação mecânica e negativa de trabalhar, se forem produzidos pelo sujeito, marcam a ação de trabalhar como essencialmente braçal e industrial, perspectiva que é predominante na subjetividade social atualmente. Assim, as outras formas de trabalhar, que não tem como pressuposição o cansaço, o chefe, a cobrança e a produção, são negligenciadas e, muitas vezes, nem reconhecidas como trabalho.

Nesse sentido, se faz necessário esclarecer que não é somente a aprendizagem complexa e, como discutiremos, a aprendizagem criativa que é capaz de fazer com que o sujeito produza sentidos subjetivos. Como apontam Mitjans Martinez e González Rey (2017), qualquer aprendizagem, mesmo a reprodutiva/memorística, pode produzir sentidos subjetivos (que favoreçam ou atrapalhem) se a emocionalidade do sujeito estiver implicada no processo. Assim, a condição para a produção de sentidos subjetivos a partir dos processos de aprendizagem não é diretamente seu posicionamento enquanto sujeito ou o ambiente em que ele se encontra. Conseqüentemente, é necessário que se conheça o aluno, que se tente conhecer o máximo possível a sua emocionalidade em relação à aprendizagem para que se procure colocá-lo como sujeito desse processo, já que os sentidos subjetivos em si não são acessíveis pelo professor e, portanto, não é possível ter certeza do impacto positivo ou negativo que uma ou outra metodologia tem.

A aprendizagem, então, em uma perspectiva da subjetividade, pressupõe o entendimento do aluno enquanto sujeito gerador e construtor de conhecimento, com foco especial nos seus processos recursivos e complexos da subjetividade. No entanto,

O subjetivo não constitui de forma externa o “suporte” para as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aprendiz como sendo um aspecto de outra ordem. A relação é outra: o subjetivo compõe as estratégias de aprendizagem, atualizando-se nos processos de mobilização e produção de sentidos subjetivos que caracterizam essa forma de aprender, sendo que as estratégias de aprendizagem constituem-se como produções subjetivas do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p. 75).

Assim, como já exposto, a aprendizagem enquanto processo cognitivo é agora subjetivada e realizada a partir dessa subjetivação, em relação às configurações subjetivas do sujeito. Assim, o subjetivo não se conceitua como uma função que será adicionada ou

subtraída do processo de aprendizagem, que será favorecedor ou não. Ele será *constitutivo* do processo de aprendizagem. Nesse sentido, as condições de vida do aluno não serão determinantes para sua condição de aprendizagem, ou seja, um aluno de classe baixa não necessariamente será mau aprendiz por seus sentidos subjetivos gerados a partir de uma trajetória de vida de marginalização, e nem um aluno de classe alta terá sucesso garantido por sua trajetória de vida marcada por sentidos subjetivos de centralidade, reconhecimento e aprovação. O aluno de classe baixa pode utilizar esses sentidos subjetivos de forma a motivá-lo para ser melhor do que o que esperam dele, da mesma forma que o aluno de classe alta pode utilizar esses sentidos subjetivos como forma de conforto e negligência, já que será, de qualquer maneira, aprovado como sempre foi. Assim, não somente a experiência concreta de vida do sujeito não é parâmetro direto para a aprendizagem, como a subjetivação dessa experiência pode ser diferente em sujeitos do mesmo contexto, a depender de suas outras configurações subjetivas. Em outras palavras, coloca Mitjans Martinez e González Rey (2017):

(...) A versatilidade e a dinâmica dos sentidos subjetivos permitem caracterizar cada ação concreta do indivíduo como expressão de uma configuração subjetiva parcial de experiências vividas na sua história individual. As experiências não têm relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem (MITJANS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017, p. 64).

Assim, a aprendizagem na perspectiva da subjetividade entende que o que implica emocionalmente o sujeito no processo de aprender não são as suas condições externas, mas sim suas condições subjetivas (MITJANS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017). Ou seja, a implicação subjetiva não será de fora, mas sim graças ao caráter gerador desse sujeito, que se expressa no desenvolvimento das suas configurações subjetivas. Enfim, o sucesso da aprendizagem do aluno considera a qualidade da subjetividade social e os sentidos subjetivos que são formados na sua relação com a subjetividade individual, dessa maneira, desconstruindo a visão educativa individualista de que o sucesso do aprendiz depende unicamente da relação professor-aluno, da didática, da qualidade do docente e da capacidade cognitiva dos estudantes, o que descola os agentes desse processo, os professores e os alunos, dos múltiplos espaços relacionais, institucionais e simbólicos em que atuam, ou seja, descolam deles a subjetividade social que, na verdade, é constitutiva desse processo. Então, de forma resumida,

As formas complexas de aprendizagem implicam no aluno em seu caráter ativo, intencional e emocional. Além de compreendê-las como expressão de processos cognitivos e afetivos que se articulam, **as compreendemos como expressão da subjetividade como sistema** (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTINEZ, 2012, p. 61, grifo dos autores).

2.3 A criatividade na Teoria da Subjetividade

A criatividade foi o conceito escolhido por Mitjás Martínez (1997) para ser discutido teórica e empiricamente por representar o conceito mais abrangente e que melhor expressa a ideia que procurava aprofundar: a produção de “algo novo” pelas pessoas, que satisfaz alguma exigência social. A autora entende também a produção criativa como um processo essencialmente subjetivo, que mantém relação com dois conceitos basilares: a personalidade e a condição de sujeito do indivíduo.

Antes de discutirmos o conceito de criatividade aqui abordado, se faz necessário que expressemos, em linhas gerais e rápidas, o que entendemos por *personalidade* na Teoria da Subjetividade, pois, para Mitjás Martínez (1997), a criatividade tem um caráter indispensavelmente personológico. Dessa forma, a personalidade, nessa perspectiva, não é entendida somente nos seus aspectos estruturais e de conteúdo, mas sim nas suas características e potencialidades funcionais, ou seja, na sua regulação e autorregulação do comportamento do indivíduo (MITJÁS MARTÍNEZ, 1991a). Dessa forma, considerando que o centro da subjetividade é o sentido subjetivo, esses elementos também são integrados na função reguladora da personalidade; ou seja, esses dois elementos estão sempre em funcionamento enquanto interagimos com o mundo e nos implicamos subjetivamente.

Em outras palavras, como coloca Mitjás Martínez (1997), a categoria *personalidade* refere-se às regularidades da complexa organização subjetiva do processo de regulação do comportamento, da nossa interação com o mundo. No entanto, é importante destacar que essas regularidades não são fixas ou imutáveis, mas sim configurações subjetivas que se tornam mais recorrentes e mais regularizadas nas suas formações, podendo, como a subjetividade por si, serem modificadas através da nossa interação com os outros, conosco mesmos e com o ambiente em que nos inserimos.

Outra categoria importante de ser retomada para a discussão da criatividade é a categoria de *sujeito*. Como discutido anteriormente, o indivíduo enquanto pessoa não é, em todos os momentos da sua vida, caracterizado como sujeito, mas sim naqueles em que se implicar subjetivamente e se colocar com uma postura ativa e individualizada. Além disso, a categoria de sujeito tem como pressuposto um importante grau de responsabilização, como coloca González Rey; ou seja, o quanto que o indivíduo se vê enquanto parte dos problemas que experiencia e o quanto que se coloca de forma ativa para intervir neles. Portanto, enquanto a personalidade se caracteriza por regularidades subjetivas que regulam o comportamento do indivíduo, o conceito de sujeito refere-se à individualidade do psicológico,

ao indivíduo concreto, que tem uma personalidade, que se coloca no contexto em que se insere de maneira autônoma e implicada emocionalmente (MITJÁNS MARTINEZ, 1997). Portanto, entendendo a relação e a distinção entre os conceitos de sujeito e personalidade, a autora advoga pela criatividade como expressão da ação do indivíduo como sujeito em determinados espaços sociais, que se caracterizam pela sua dimensão subjetiva (MITJÁNS MARTINEZ, 1997).

Portanto, a criatividade enquanto expressão do indivíduo na sua condição de sujeito se relaciona com os sentidos subjetivos produzidos no contexto em que se insere, com a sua personalidade, com a sua trajetória histórica enquanto pessoa, com as suas trajetórias atuais, com a subjetividade social em que está colocado. Nesse sentido, ser criativo se relaciona com as possibilidades de responsabilização do indivíduo pelas suas trajetórias e com a produção de outros caminhos subjetivos aos dilemas que encontra. Essa concepção de criatividade toma uma importante ressalva quando relacionada à Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade bastante oprimida pela subjetividade social, pois a influência que a subjetividade social terá para o aluno dessa modalidade nas suas possibilidades de se colocar na sala de aula como sujeito com possibilidades de ação criativa são fortes, mas também a possibilidade de ultrapassá-las e provocar uma ruptura é expressão de um alto grau de criatividade e implicação na atividade. Além disso, a possibilidade do aluno de se colocar conscientemente nesse processo é mais um indicativo de criatividade, pois ele, como discutido, se responsabiliza pelos processos em que está inserido e atua intencionalmente na sua superação e intervenção, colocando metas e projetos relacionados à sua atividade criativa para, justamente, promover rupturas com a subjetividade social. Inclusive, sabendo da dificuldade de fazer esse movimento, o indivíduo pode ter consciência de que a necessidade de ser criativo nesse contexto se inclui entre suas tendências motivacionais essenciais (MITJÁNS MARTINEZ, 1997).

Considerando a concepção de personalidade aqui adotada, ela se torna um recurso para a ação criativa do indivíduo no meio em que ele se insere. Portanto, sendo processos subjetivos, a criatividade expressa a relação qualitativamente diferente entre os aspectos cognitivos e afetivos que são categorizadas como sentidos subjetivos, que, por sua vez, agem juntos como elementos funcionais da regulação do comportamento, o que leva Mitjás Martínez (1991a) a reforçar o quanto que não podemos analisar a criatividade em elementos cognitivos ou afetivos separadamente, considerando-a como expressão de um alto intelecto e capacidade cognitiva ou de um sentimentalismo extremo na interação com o mundo, mas sim como uma articulação qualitativamente diferente entre esses dois elementos que caracteriza a

subjetividade num aspecto geral. A vinculação que existe, portanto, entre esses dois elementos é a motivação (MITJÁNS MARTINEZ, 1991a) com a atividade que realizam, sendo expressas de maneira diversa, como amor, entusiasmo, implicação emocional.

Além disso, na criatividade se expressa o potencial regulador da personalidade (MITJÁNS MARTINEZ, 1991a), ou seja, elementos funcionais como a flexibilidade e a autonomia do sujeito para reorganizar possibilidades distintas e estratégias de comportamento, reflexões e elaborações individualizadas acerca de projeções futuras de si estão associadas ao desempenho criativo, por exemplo, na esfera profissional. Dessa forma, através de posicionamentos criativos com as situações que se depara, o indivíduo poderá agir com flexibilidade e autonomia, o que demonstra a função reguladora da criatividade em conjunto com a personalidade. Portanto, é opinião de Mitjás Martínez (1991a) que a educação da criatividade essencialmente é a expressão e o desenvolvimento da educação da personalidade, pois é essencial que se desenvolvam aspectos personológicos essenciais para o bom desenvolvimento da criatividade.

A relação entre criatividade e personalidade, portanto, se expressa na relação entre implicação na atividade, motivação, condição de sujeito, e processos intelectuais, como argumenta Mitjás Martínez (1991b). Dessa forma, os processos intelectuais não aparecem como determinantes para um posicionamento criativo, mas sim relacionados à esfera motivacional do sujeito, seja ela positiva ou negativa; ou seja, estão perpassados pela experimentação do espaço em que ele percebe reconhecidas (ou não) suas principais necessidades.

Portanto, aqui se reforça novamente o quanto que a capacidade geradora do sujeito é a questão central do processo da atividade criativa. Assim, é ele quem opera com suas capacidades e personalidade e com um nível de implicação determinados que resultam num comportamento criativo. Em outras palavras, não são nem os processos intelectuais, nem a personalidade e nem a motivação em separado que se expressam na atividade criativa, mas sim uma configuração entre esses e outros elementos discutidos que nos apresentarão os porquês de um posicionamento criativo do indivíduo em determinado espaço (MITJÁNS MARTINEZ, 1991b)

Mitjás Martínez (2012) também discute a criatividade em sua dimensão funcional, ou seja, sua apresentação não somente como expressões no contexto concreto, mas como reestruturações e novas constituições de configurações subjetivas do indivíduo, caracterizando-se por alternativas autônomas. Portanto, a criatividade se relaciona com o funcionamento da subjetividade em uma outra qualidade, pois articula a emergência de

configurações subjetivas no contexto, não sendo determinada por eles ou por elementos contextuais, mas sim pela própria capacidade autônoma do sujeito de produzir seus próprios caminhos subjetivos frente às questões que enfrenta diariamente. Portanto, a personalidade, ao ser o elemento que regula e projeta nosso comportamento em face das situações em que nos vemos imersos, é utilizada pelo sujeito de forma ativa para a construção do conhecimento acerca da sua própria aspiração e trajetórias pessoais.

Essa concepção de criatividade se torna importante para discutir a Educação de Jovens e Adultos, considerando as pressões sociais e os estigmas que perpassam essa modalidade, como será mais discutido no capítulo teórico seguinte. A EJA é uma modalidade muito marginalizada seja no sistema educacional brasileiro seja na concepção da sociedade em si, marcada por ideias de “atraso”, “incapacidade”. Assim, perceber como criativos os movimentos subjetivos de ruptura ou de reforço dessa subjetividade social se torna importante para a concepção de sujeito desses alunos; ou seja, para a sua concepção e reconhecimento como sujeitos autônomos e autores das suas trajetórias.

A criatividade, portanto, se caracteriza por dois elementos essenciais: a novidade e o valor (MITJÁNS MARTINEZ, 2002); no entanto, esses elementos não são essencialmente determinados por um coletivo de pessoas que julgam a sua utilidade e inovação para um novo contexto, mas pode ser uma novidade e um valor voltados para o próprio desenvolvimento do indivíduo, como apresenta Mozzer (2008) na conclusão do seu trabalho. Trabalhando com a atividade de contação de histórias, a autora percebe que o ato criativo está voltado às necessidades da criança de desenvolvimento, e não ao significado social do produto criativo. Portanto, a atividade criativa está voltada à expressão de algo novo e com valor, critérios que não são essencialmente determinados por uma visão mercadológica de inovação, como discorre Mitjás Martínez:

O processo de produção de “algo novo”, “com valor”, é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, da sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente construídas no espaço social em que o sujeito realiza a ação (MITJÁNS MARTINEZ, 2008, p. 75-6).

Essa discussão teórica sobre a criatividade se torna importante para a Educação de Jovens e Adultos ao promover uma relação entre os processos criativos em contextos de educação e de trabalho ou outros. Ou seja, a partir da ideia de que não se nasce como um indivíduo criativo, mas a partir das relações que se estabelece, emocional e motivacionalmente com o contexto em que nos inserimos, a criatividade é um processo, também, de aprendizagem; aprendizagem essa que articula múltiplos aspectos da nossa vida,

pois se caracteriza como um processo subjetivo. Portanto, entendendo a EJA como um espaço educacional, formal ou não, que tem como matriz curricular a articulação de saberes formais e informais para o bom sucesso da aprendizagem para que o aluno se veja na condição de sujeito autônomo, entender como que se configura a criatividade nesse espaço é essencial, pois é esse conceito, basilamente, que articula essas questões. Em relação a essa característica complexa da criatividade, Mitjans Martinez (2008, p. 70) argumenta:

Criatividade é um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana.

Portanto, a criatividade pode ser percebida em um campo educacional, laboral ou cotidiano, e essa articulação entre a subjetividade individual e social e essa possibilidade complexa de criatividade são muito potentes para se discutir os processos em que os alunos de EJA se vêem e/ou são reconhecidos pelos seus movimentos de ruptura com a subjetividade social e nas possibilidades de articulação de saberes. Além disso, as categorias de “novidade” e “valioso” se tornam essenciais para se entender quais são as consequências das atividades criativas dos alunos de EJA, se mais voltados ao seu posicionamento enquanto aluno, ou enquanto trabalhador, ou na tensão entre os dois.

Outra questão em relação à criatividade é importante de se discutir neste capítulo teórico: as relações entre intenções profissionais, motivação e níveis de criatividade (MITJÁNS MARTINEZ, 1997). Importante ressaltar que somente a motivação não garante uma expressão criativa, mas sim a forma com que ela se configura com a personalidade e outros aspectos na ação que se pretende criativa. Mitjans Martinez (1997) discute as profissões orientadoras da personalidade, ou seja, profissões em que o indivíduo se implica com tanta emocionalidade, motivação e tendências criativas que a atividade profissional se torna orientadora da sua personalidade, o que recursivamente atua na própria atuação profissional. Essa discussão se torna importante para o entendimento da Educação de Jovens e Adultos não somente por se tratar de trabalho, mas sim por colocar em um ponto central o fato de que, muitas vezes, os alunos trabalhadores de EJA não escolhem seus trabalhos por uma tendência de realização ou gosto pessoal, mas sim pelas necessidades concretas de se ter um emprego, seja ele qual for. Dessa forma, a capacidade de transformar um emprego com o qual não se identifica em um ambiente propício para a expressão criativa se torna, também, um aspecto a ser considerado na conceituação de criatividade na EJA. Dessa forma, observando essas construções alternativas em relação ao trabalho, pode-se relacionar a condição de sujeito à autovalorização como elemento estrutural da personalidade; ou seja: a

autovalorização, que se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade (MITJÁNS MARTINEZ, 1997), é um elemento central para o desenvolvimento de uma condição de sujeito que será um elemento essencial para o tensionamento das concepções sociais de trabalho para a classe social dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Pela relação discutida entre personalidade e criatividade e em relação ao conceito de configuração subjetiva de González Rey, Mitjás Martínez (1997) cria o conceito de configurações criativas, que são, em suas palavras, “a integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, p. 82). Portanto, percebemos que, como discutido, a personalidade não é condição única para uma expressão criativa, mas se relaciona intimamente com ela. Destarte, como discute a autora (MITJÁNS MARTINEZ, 2008), mesmo pela característica complexa da subjetividade e da criatividade e pelo alto nível de individualização que ambas apresentam, há como elencar alguns elementos personológicos que aparecem com certa frequência em indivíduos criativos, o que não se configura como essencialidade ou regra de um comportamento criativo, já que as configurações são sempre relacionadas à trajetória socio-histórica de cada indivíduo. Portanto, elementos como passividade e adaptação são elementos distantes da criatividade e, por outro lado, elementos como motivação, independência, flexibilidade, individualização, projeção futura (metas a alcançar a longo prazo, a projeção futura ajuda a enfrentar as dificuldades da ação criativa, o que envolve um longo processo de estudo e busca de alternativas, nem sempre isento de frustrações e vivências negativas), autodeterminação (capacidade do sujeito de agir com base em objetivos e propósitos próprios), problematização da informação (ruptura com o velho para a construção do novo) (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, 2012). Dessa forma, é importante reforçar que cada configuração criativa será singular, podendo ter elementos em comum com outros indivíduos mas que se configuraram de formas diferentes, de forma irrepetível e única.

Uma discussão central da criatividade nessa perspectiva é importante de se discutir em relação à Educação de Jovens e Adultos. Para a teoria, as barreiras pessoais não são inatas, mas sim construídas ao longo da história de vida a partir da inserção e ação em múltiplos contextos sociais, que hoje fazem parte da subjetividade de cada pessoa. Portanto, assim como foram construídos, podem ser modificados a partir dessas mesmas ações. Assim, a ideia de determinismo social para estudantes da EJA não mais é defensável, já que se considera, como conceito central, a capacidade geradora do sujeito quando implicado na ação.

Dessa maneira, percebemos o quanto que o social tem correlação com a expressão criativa, seja ele expresso a partir de um contexto, uma instituição ou um conjunto de pessoas com quem o indivíduo se relaciona. Mitjás Martínez (2004) argumenta por ao menos duas expressões diferentes do conceito amplo de “social”:

- a) Dimensão macrossocial: abrange normas, códigos morais, clima, instituições sociais que perpassam a experiência do sujeito a partir da produção de sentidos subjetivos específicos.
- b) Dimensão relacional: abrange, em contrapartida, o outro na produção do espaço social em que a criatividade emerge ou não. Esse *outro* está presente tanto como interlocutor direto (real) ou imaginário, constituintes do contexto em que o indivíduo está inserido e da sua trajetória histórica.

Dessa maneira, considerando os diversos espaços em que os alunos da EJA circulam, seja o trabalho, a família, a escola, e as possibilidades de tensionamentos positivos ou negativos entre esses espaços, cada interação terá uma produção de sentidos subjetivos diferentes para cada aluno. Como coloca Mitjás Martínez (2012), é pela articulação entre sujeito, contexto e organização subjetiva que se produzem novos sentidos subjetivos, ganhando especial valor aqueles que se realizam na ação e, para a EJA, também em tensionamento com uma subjetividade social negligente. Assim, confrontar-se com o instituído, com a subjetividade social, configura também um movimento de autonomia e busca de consolidação de caminhos próprios, podendo, portanto, se constituir como um movimento criativo.

Entendendo então como a subjetividade é discutida na Teoria da Subjetividade e suas implicações para o processo de aprendizagem e as relações entre criatividade, motivação e personalidade, foca-se agora no conceito de aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, 2002, 2012, 1991a, 1991b; GÓMEZ, MITJÁNS MARTINEZ, 2013; MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). A aprendizagem criativa se diferencia da aprendizagem reprodutiva/memorística justamente por entender o aluno como sujeito desse processo. Na aprendizagem compreensiva, que já tem essa ideia como pressuposição e, além disso, que o aluno tenha uma atitude ativa perante o conhecimento e o utilize em outros contextos de sua vida, a aprendizagem criativa se diferencia pela postura *transgressora*, *crítica* e *confrontadora* em relação ao conhecimento. A esse respeito, coloca a autora:

(...) nas pesquisas realizadas tenho encontrado alunos ativos e reflexivos, porém orientados mais à compreensão e assimilação personalizadas do dado, do que à sua problematização e à sua “transcendência”. Nesses alunos, “ir além”, “gerar ideias sobre o aprendido”, ou “enxergar de outra forma” não eram aspectos que caracterizavam sua forma de aprender. No entanto, na aprendizagem criativa, o

aspecto **“confrontador”, “subversivo” do sujeito fica em evidência.** Junto à **personalização da informação e à reflexão própria sobre o que se estuda; o questionamento, a problematização e a geração de ideias que não de uma ou outra forma além do dado** evidenciam-se como essenciais (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p. 94, grifo da autora).

Então, fica clara a pressuposição pela qual advoga a aprendizagem criativa: não somente o aluno é entendido como sujeito ativo da aprendizagem e utiliza esse conhecimento em outros âmbitos da sua vida, mas a criatividade pressupõe uma atitude *subversiva* em relação ao dado, ou seja, que o transforme em outro tipo de informação, que se reelabore sua estrutura e configuração, que se relacione com outros conhecimentos e, portanto, que se reelabore o dado. Assim, a aprendizagem criativa tem como critérios três elementos constitutivos, a saber:

- (1) A personalização da informação, ou seja, a informação dada passa a fazer parte dos recursos subjetivos do sujeito. Pela significação que tem para o indivíduo e pela emocionalidade implicada, passa a se tornar parte da configuração subjetiva dele. Então, se transforma em outra informação pessoal, por sua característica subjetivada.
- (2) A confrontação com o conhecimento, ou seja, não entender aquela informação como pronta e finalizada, mas entrar em combate com ela, entendê-la, questioná-la, procurar sua validade, confrontá-la;
- (3) A produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (MITJÁNS MARTINEZ, GONZALEZ REY, 2017, p. 62).

Da mesma forma que a subjetividade e a aprendizagem são recursivas e não são explicáveis somente por processos cognitivos, a aprendizagem criativa funciona da mesma maneira (MITJÁNS MARTINEZ, 1997). Ou seja, nenhuma atividade criativa é explicável pela maior capacidade cognitiva e intelectual do sujeito ou pela maior escolaridade, ou ainda por elementos afetivos isolados que fariam o sujeito ser mais ou menos criativo pela proximidade pessoal com a informação. Assim, a atividade criativa é aquela de um sujeito que expressa suas potencialidades que integram as dimensões cognitivas, afetivas e subjetivas para a transformação do dado em um elemento novo.

Como discute Mitjás Martínez (1991a, 2002, 2012), e como foi exemplificado pelo Estado do Conhecimento realizado e presente nesse trabalho no capítulo de introdução, a criatividade continua associada, de alguma forma, ao excepcional, à grandes capacidades cognitivas que não seriam possíveis de serem acessadas pelo sujeito a não ser por meio de metodologias alternativas na sala de aula que a promovessem. Assim, a criatividade só é reconhecida, principalmente quando se trata de sujeitos adolescentes ou adultos, quando há algum produto novo em valor, ou seja, na inovação do produto. Reconhecer a criatividade desde outra perspectiva, ou seja, como não só acessível como também constituinte de qualquer pessoa e qualquer aluno em sala de aula, tem repercussões grandes na dinâmica escolar, na subjetividade individual dos alunos e na subjetividade social, o que, portanto,

requer uma grande mudança na perspectiva atual das estruturas sociais e escolares. Nesse sentido, reconhecer um aluno de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, um aluno que, para o senso comum, é um aluno de segunda mão que foi incapaz de concluir sua trajetória escolar no tempo certo, como um aluno (e pessoa) criativo e capaz de gerar conhecimento, é uma grande quebra de paradigma para a instituição tanto escolar quanto social.

Enfim, a criatividade, na perspectiva da aprendizagem escolar, como articulado pela autora Mitjás Martínez (2002, p. 193), tem algumas características quando considerada a produção científica atual:

realização de perguntas interessantes e originais; questionamento e problematização da informação; percepção de contradições e lacunas de conhecimento; estabelecimento de relações remotas e pertinentes; proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver; solução inovadora de problemas; elaboração personalizada de respostas e proposições; procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (MITJÁS MARTINEZ, 2002, p. 193).

Novamente, se evidencia o caráter subjetivo da identificação de um aluno criativo, já que “interessante”, “inovadora” e “personalizada” são conceitos que, a depender do professor, serão diferentes. Nesse sentido, a criatividade em si é uma expressão da subjetividade (GÓMEZ; MITJÁS MARTINEZ, 2013, p. 430). Como será melhor discutido no próximo subcapítulo e já foi introduzido anteriormente, a relação entre o sujeito e a natureza não é linear, ou seja, o que entendemos por realidade é, na verdade, o nosso processo individual e coletivo de subjetivação da realidade, o que resulta na cultura. Para ocorrer esse processo de subjetivação, a imaginação e a criatividade tem papéis de extrema importância, ou seja, para a capacidade de transformar o que é da natureza e criar cultura. Assim, a criatividade é considerada como uma expressão da subjetividade em toda a sua complexidade, ou seja, a pressuposição essencial que existe na produção de conhecimento, cultura, novidade e que, por essência, está dada pelas nossas configurações subjetivas.

Assim, como coloca Gómez e Mitjás Martínez (2013), a criatividade não é algo que se ensine, ou seja, não se pode ensinar os alunos a serem mais criativos em sala de aula através de metodologias diferenciadas ou instrumentos simples. Ela é um produto do desenvolvimento histórico do indivíduo e, nesse sentido, é resultado de como o sujeito vai se desenvolvendo e criando ideias próprias. O que se pode efetivamente fazer é se considerar a família e a escola como espaços sociorrelacionais que contribuem para o desenvolvimento da geração de sentidos subjetivos que serão implicados na criatividade, apresentando-se situações que supõem imaginação, desafios, produção, construção. Assim, entende-se que a sociedade e a subjetividade social influenciam também no desenvolvimento da criatividade

(MITJÁNS MARTINEZ, 1991b), A sociedade influencia também no desenvolvimento da criatividade, pois as possibilidades que dá aos indivíduos de instrução, de cultura, de emprego, de valores metas e ideais – as necessidades de desenvolvimento socioeconômico-constituem elementos que atuam no processo de desenvolvimento do indivíduo, sobretudo, nas esferas de desenvolvimento intelectual, moral e profissional, sendo que todas influenciam profundamente no desenvolvimento criativo. Ou seja, como já discutido anteriormente, para alunos cuja rotina de trabalho é mecanizada, cuja trajetória escolar é, muitas vezes, problemática, cuja posição social é marginalizada, cujo conhecimento é desvalorizado, cujas contribuições se resumem à produção e ao trabalho, as possibilidades de desenvolvimento da criatividade são reduzidas e, muitas vezes, pela desvalorização da sua capacidade geradora, os sentidos subjetivos gerados sobre a criatividade, se não são nulos, são negativos.

Então, na aprendizagem criativa, a compreensão é igualmente importante, assim como para as aprendizagens reprodutiva e compreensiva, mas delas se difere porque a compreensão é mais uma etapa, não o fim do processo. Ou seja, ela ainda abarca a geração de ideias próprias, hipóteses alternativas, imagens, que vão além da compreensão. De forma resumida, então, a aprendizagem na perspectiva da subjetividade e a aprendizagem criativa:

- Constitui uma expressão da condição de sujeito no processo de aprender, especialmente do caráter gerador, de ruptura e de subversão que o caracterizam.
- Na aprendizagem criativa produzem-se sentidos subjetivos favorecedores da geração de novidade que, recursivamente, “alimentam” essa forma de aprender.
- Na aprendizagem criativa atualizam-se as configurações subjetivas diversas, entre elas a aprendizagem como configuração.
- Na aprendizagem criativa, o “operacional” perde essa condição, já que o “operacional” aparece subjetivado, ou seja, em forma de verdadeiras produções subjetivas (MITJÁNS MARTINEZ, 2012, p. 103).

Assim, a aprendizagem criativa, em relação à subjetividade, retroalimenta os sentidos subjetivos em relação à capacidade geradora do sujeito e evidenciam a subjetividade e a aprendizagem como processos complexos, plurideterminados, recursivos e configuracionais. A título de conclusão, elenca-se quatro aspectos que são determinantes para a compreensão da subjetividade e da aprendizagem nessa perspectiva: A subjetividade, assim como a aprendizagem, são processos recursivos, ou seja, eles são influenciados pela trajetória de vida do indivíduo, pela subjetividade social e pela subjetividade individual daqueles com quem o sujeito se relaciona, o que faz com que o sujeito produza sentidos subjetivos em relação a esse processo, os quais, por sua vez, influenciam os elementos que influenciaram a subjetividade e a aprendizagem em um primeiro lugar. Ou seja, a modificação desses processos é constante, em um devir de produção de sentidos subjetivos. Em segundo lugar, reforça-se a característica

subjetiva dos processos cognitivos do sujeito. Em outras palavras, as capacidades dos alunos de realizar os processos cognitivos não são determinadas somente pela suas características biológicas ou sociais, mas essencialmente pela forma com que o sujeito *subjetiviza* essas características. Assim, mesmo não sendo elementos basilarmente subjetivos, os processos cognitivos se integram à subjetividade nesse aspecto. Em seguida, corrobora-se a ideia de que a criatividade não é uma capacidade excepcional de sujeitos muito capazes cognitivamente ou, ainda, uma função cognitiva que pode ser ensinada ou estimulada por instrumentos pedagógicos ou metodologias alternativas, mas sim uma capacidade acessível a todas as pessoas, que também é desenvolvida através de sua história de vida. Nesse sentido, a criatividade é também essencial para a transformação da natureza em cultura, ou seja, todas as pessoas são criativas em algum nível, já que a produção de cultura é realizada por todos os sujeitos, o que nos leva ao último aspecto que elencaremos nesse parágrafo final e que é, talvez, o mais essencial da discussão da aprendizagem e da subjetividade: o caráter gerador do sujeito. Assim, entende-se o sujeito como ativo não só na sua posição de aluno, mas também como um sujeito criador (e não só construtor) de conhecimento, que é uma ação, muitas vezes, elitizada na educação escolar, no sentido de que o conhecimento que os alunos têm de construir, mesmo na perspectiva do construtivismo, é selecionada e organizada por terceiros.

Nesse contexto, mesmo não sendo o elemento central desta dissertação, é importante discutir sobre o papel da imaginação na produção de conhecimento, que se relaciona com a criatividade como um elemento de grande importância. Para a teoria utilizada, a imaginação enquanto processo subjetivo é central para a produção de qualquer conhecimento humano. A esse respeito, González Rey afirma:

Toda forma de conhecimento é uma produção subjetiva e pode ser entendida como libertadora, sadia e facilitadora do desenvolvimento, sempre que represente um novo caminho de produção subjetiva, assumido de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação. (...) A imaginação (como criação e produção) é a qualidade que sinaliza a presença do subjetivo em todas as funções e atividades humanas. (...) Quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas (GONZALEZ REY, 2014, p. 46-47).

Em outras palavras, entendendo a imaginação como um processo essencial para qualquer construção de conhecimento, científico, teórico ou cotidiano, existe o adicional da importância da imaginação para a validade desse conhecimento produzido. Assim, se a atividade de produzir o conhecimento não permite que a pessoa se torne sujeito e se envolva emocionalmente com ela, tornar-se-á mais uma atividade mecânica que não será incentivadora para a produção de sentidos subjetivos e, dessa forma, não será importante para o desenvolvimento da pessoa. Consequentemente, não será uma atividade que permitirá ao

sujeito se desenvolver, pois não criará um novo caminho de produção subjetiva e nem incentivará o indivíduo a se tornar sujeito.

As reflexões que suscita essa citação supracitada, quando transposta para como a identidade dos alunos da EJA é construída a partir de suas experiências tanto em sala de aula quanto no trabalho, é muito significativa. Sendo dialeticamente influenciados pela subjetividade social da sala de aula de Educação de Jovens e Adultos e da instituição do trabalho assalariado com os sentidos subjetivos de produção fabril, de menor valia, de impotência, de descaso, os alunos não veem na atividade de trabalhar ou de estudar uma atividade que pode produzir conhecimento válido para que suas configurações subjetivas se desenvolvam de maneira positiva, e muito menos se sentem sujeitos produtores do que fazem, já que a mecanicidade do trabalho precário assalariado e a mecanicidade das atividades em sala de aula não envolvem os alunos emocionalmente, não incentivando que novos sentidos subjetivos sejam criados. Mesmo a imaginação estando presente enquanto processo subjetivo, ela não é valorizada.

Em contrapartida, a citação supracitada sugere também a desconstrução do sentido subjetivo do senso comum que entende só a produção de conhecimento científico teórico como válido, e o conhecimento cotidiano desses sujeitos como não dignos do mesmo valor. Ou seja, o que tem mais valor social é o diploma de conclusão do Ensino Médio, que prova que a pessoa passou pela etapa escolar e produziu conhecimento teórico válido, e não a capacidade que ela possa ter, por exemplo, na mecânica de automóveis ou na fabricação de artesanato. O que a citação acima de González Rey coloca a esse respeito é que, primeiramente, essas duas formas de produção de conhecimento são formas de subjetivar a natureza. Em segundo lugar, que tanto esse conhecimento teórico quanto esse cotidiano são sentidos subjetivos formados com a participação da imaginação, mesmo sendo esses sujeitos adultos e de uma origem de tradição escolar e trabalhista que nega a imaginação como parte do processo. Em terceiro lugar, mas não menos importante, que o conhecimento cotidiano é mais libertador, sadio e facilitador do desenvolvimento do indivíduo e, nesse sentido, o coloca como sujeito perante a construção do conhecimento, do que o conhecimento teórico científico que é “transmitido” na escola. Assim, o sentido subjetivo de que essas pessoas estariam evoluindo intelectualmente ao passarem pela escola e pela instrução formal não é inteiramente válida, já que os sentidos subjetivos decorrentes dessa formação não colocam o indivíduo como sujeito ou incentivam seu desenvolvimento de maneira positiva como os conhecimentos cotidianos. É nessa tensão dialética entre os sentidos subjetivos do conhecimento formal

escolar e o conhecimento (in)formal cotidiano, ambos sendo dois diferentes ambientes em que a aprendizagem toma lugar, que se coloca a discussão desse trabalho.

Para Mitjans Martinez (2014), a imaginação é essencial para o que ela conceitua como sendo a *aprendizagem criativa*. Assim, o que se postula como sendo *novidade* não só tem como processo subjetivo central a imaginação, como também é diferenciada da personalização da informação entre a aprendizagem compreensiva e a criativa pela postura questionadora, confrontativa do aprendiz em relação ao objeto de conhecimento, mesmo que o objeto e essa postura não sejam conscientes para ele. Então, através da imaginação, se dá um processo compreensivo e gerador de outra ordem, em que não somente se subjetiviza a informação e a integra aos sentidos subjetivos que formam nossa própria configuração subjetiva, mas também em uma postura tensionadora entre os conhecimentos. Assim, na aprendizagem criativa se tensionam e articulam as configurações subjetivas dos próprios aprendizes, que foram formados e reformulados durante a vida desses sujeitos e, em uma relação dialética, forma o modo com que ele subjetiviza a vida, o objeto de ensino e a subjetividade social da sala de aula de uma maneira que não é a mesma que tipifica o cenário escolar atual (MARTINEZ, 2014), criando então uma tensão (que pode ser subjetivada como negativa ou positiva) que coloca a aprendizagem escolar em outro patamar que não mantém relação com a vida do aluno.

Essa discussão pode ser levada, também, a um âmbito acadêmico de produção de pesquisa, como, por exemplo, uma dissertação. A esse respeito, González Rey afirma:

É precisamente a capacidade geradora da subjetividade o que permite ao cientista, a partir da experiência vivida, poder imaginar representações e conceitos sobre as novas evidências empíricas que ganham inteligibilidade no fazer científico; as ideias que emergem das configurações subjetivas das experiências vividas, que são a fonte essencial da imaginação. A pretensão de que existe uma realidade *dada*, que se revela ante o nosso saber num ato de descobrimento, é produto da epistemologia realista que tem dominado os esforços para a construção de uma ciência objetiva (GONZALEZ REY, 2014, p. 51, grifos do autor).

Assim, as consequências dessa concepção para a produção acadêmica são, também, grandes e conflituosas, já que, de forma sucinta, “o reconhecimento da teoria como produção subjetiva tira a aspiração de *controlar* ou de *limitar* a subjetividade do pesquisado” (GONZALEZ REY, 2014, p. 55), e isso vai ao encontro da objetividade na pesquisa que é tanto advogada, principalmente, pelas ciências exatas e biológicas. Assim, produzir uma pesquisa e entender a relação da própria configuração subjetiva do pesquisador com o tema

pesquisado, e a relação dialética, dialógica e construtiva dessa construção de conhecimento, é essencial para se compreender a epistemologia que se faz imprescindível nesse processo⁶.

⁶ Referimo-nos à Epistemologia Qualitativa, promulgada por González Rey, que será discutida nos próximos capítulos.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS E VULNERABILIDADE

Discutir a Educação é sempre uma questão polêmica, ainda mais em um país que, dado o momento atual da dita crise financeira, coloca a agenda educacional em segundo plano. Assim, discutir a Educação, principalmente na modalidade pública, além de sempre suscitar questionamentos sobre a validade dos argumentos que se coloca, é discutir também o papel do Estado e a prioridade que investe para a formação intelectual e profissional da população em nome da qual administra o país. Nesse sentido, discutir, além da Educação, a Educação de Jovens e Adultos, ou seja, a classe de pessoas que já deveria ter passado pela formação intelectual e, no estágio da vida em que se encontram, já deveriam estar preocupados somente com a prática profissional, é discutir, também, qual é a agenda política e educacional do governo para com essa parcela da população que não tem mais a obrigatoriedade etária da formação intelectual na escola.

Nesse âmbito, é necessário entender o Brasil como um país em cuja administração estatal, durante a história, se firmaram gestores que fazem e faziam parte das camadas mais altas da população, o que é facilmente observável analisando a origem e as práticas da grande maioria dos presidentes da república, a começar pelo primeiro rei que tivemos desde a independência da metrópole, que era, ainda assim, o filho de D. João VI, rei de Portugal, a metrópole colonizadora. Ou seja, sendo um país de grandes contradições, a maior delas é a de que quem administra o país não entende a realidade da grande maioria da população em nome da qual administra o país. Dessa forma, como veremos no primeiro subcapítulo desse tópico inicial, as políticas educacionais seguem a mesma lógica e não são elaboradas tendo por conta a realidade dos alunos que as experienciam. Nesse sentido, coloca Vanilda Pereira Paiva:

(...) no Brasil, devemos levar em consideração a precária formação cultural e profissional de nossas elites, bem como seu acompanhante preferido: a pretensão intelectual. A educação, por isso mesmo, sofreu especialmente em virtude da carência de quadros técnicos, da tradição dos pareceres surgidos fora do campo especializado e do seu próprio caráter de prática social, que ajudaram a difundir a ideia de que, sobre ela, todos são igualmente capazes de opinar e discutir (PAIVA, 1987, p. 24).

Em outras palavras, a elite que, em sua grande parte, administra o país, não tem formação específica para elaborar as políticas públicas específicas para o campo educacional. Disso resulta um grande abismo entre o que é prescrito pelas leis e o que é efetivamente possível dentro das escolas e universidades, principalmente públicas. Pensando no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a história dessa modalidade escolar foi sempre vista como secundária nas políticas educacionais dos governos e, quando tinha realmente um protagonismo, era vista como “caridade”, “trabalho voluntário”, ou seja, para o senso comum,

era retirada dela a seriedade e profissionalismo. Além disso, é dessa característica que surge o problema de que fala a autora, a opinião de que “sobre educação, todos são igualmente capazes de opinar e discutir”. Ou seja, se todos têm a obrigação de educar seus filhos e a escola é secundária nesse processo, se as políticas são elaboradas sem profundo conhecimento teórico e prático, e se é uma prática social como qualquer outra, a Educação como um todo é vista sem seriedade e como sendo um assunto fácil sobre o qual todos têm validade argumentativa.

Assim sendo, para se entender a necessidade de políticas públicas que regulamentem de forma adequada a Educação de Jovens e Adultos, é necessário que se entenda as características e idiosincrasias que formam essa modalidade educacional. Ou seja, para isso, é necessário entender esses alunos em suas condições específicas de vida, nas suas características enquanto jovens e adultos que, por terem já passado e/ou evadido do sistema educacional na idade postulada como correta, e por terem sua realidade de trabalho e de vida já construída, são diferentes daqueles que estão nas turmas regulares de Ensino Médio. Como coloca Geraldo Leão,

Este talvez seja um dos grandes desafios para os educadores: incorporar os jovens como sujeitos de direitos, proporcionando aos mesmos uma educação de qualidade significativa. Esse desafio se defronta com uma tendência a conceber a EJA como uma educação de segunda categoria, que pode ser implementada de forma aligeirada e sem grandes custos. Essa perspectiva não reconhece seus alunos como sujeitos de direitos, mas como beneficiários de uma ação filantrópica e assistencial do Estado mínimo e da sociedade voluntária (LEÃO, 2007, p. 78).

Entender os alunos da EJA enquanto sujeitos de direitos é entender seus percursos de vida enquanto válidos de serem trabalhados em sala de aula, enquanto fonte de conhecimento que pode ser integrado na formalidade escolar e, assim, conceber a EJA enquanto uma modalidade não supletiva, mas sim igualmente formadora como o ensino regular, que não deve ser aligeirada ou precarizada, mas sim bem entendida e desenvolvida na sua proposta pedagógica. Nesse processo, os alunos que formam essa modalidade tem de ser o foco para a construção dessa proposta pedagógica, o que, muitas vezes, pode ser a tarefa mais difícil do grande desafio sobre o qual discorre o autor. Como veremos no segundo subcapítulo desse tópico, as identidades da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar estão diretamente ligadas com o público que é atendido por ela, ou seja, há necessidade de se pensar nos jovens e adultos enquanto sujeitos de direitos educacionais, não somente como pacientes de uma pedagogia que já foi utilizada no ensino regular.

Dessa forma, nesse capítulo, a proposta é entender como a EJA se constituiu histórica e politicamente como modalidade escolar, e qual o papel do Estado nesse processo e, além

disso, como as identidades da EJA enquanto modalidade escolar e dos alunos que a frequentam influenciam na prática pedagógica, tendo-se em consideração as vulnerabilidades sociais e políticas que são constituintes das vidas desses sujeitos. Por fim, se faz necessário refletir como a produção textual, enquanto processo de aprendizagem escolar em que se expressam as concepções de mundo desses alunos, se faz presente nas práticas pedagógicas em geral. Assim, espera-se entender os sujeitos da EJA enquanto sujeitos de direitos não só educacionais, mas também políticos e históricos, para que não se entenda essa modalidade enquanto intervenção compensatória, mas sim enquanto prática pedagógica diferenciada e política. Como coloca Miguel Arroyo (2007), os educadores de EJA que constroem a história dessa modalidade construíram um legado a ser memorado e radicalizado, para que se superem essas práticas compensatórias e supletivas que marcam sua história.

3.1 Trajetória histórica e política da EJA: avanços e retrocessos

Segundo Vanilda Pereira Paiva (1987), o marco histórico e político para a constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar foi a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1946, em que se estipulava 25% dos recursos da difusão da educação para a alfabetização de adultos. Assim, a EJA se diferencia da educação popular (enquanto educação e alfabetização de camadas populares de forma não oficial) e se torna parte das políticas educacionais do Estado brasileiro. Antes, por volta de 1870, a Educação era prioridade das províncias do estado e, considerando que acontecia o *boom* da urbanização e o começo do fim do Império, a Educação estava em segundo plano nas propostas orçamentárias. No entanto, segundo a autora, é somente na Era Vargas que se cria uma ampliação da educação primária em que se estipula, oficialmente, a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Os autores Gadotti e Romão (2011) colocam como marco inicial a mesma data, de 1946, mas seguem outros acontecimentos históricos que dividem a história da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar em três partes:

1- De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.

2- De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2 Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo como a educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo

governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extinto logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias.

3- O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43).

Dessa forma, antes da instauração da república no Brasil, e mesmo no início desse período, a educação escolar para adultos era responsabilidade de organizações culturais, principalmente quando se tratava da população negra. As entidades sociais-culturais que realizavam essa tarefa, nesse período, era em especial a Frente Negra Brasileira (FNB) e o TEM (Teatro Experimental do Negro). Assim, segundo Joana Célia dos Passos (2012), as iniciativas educacionais de alfabetização de adultos no final do século XIX eram assumidas por organizações e agremiações negras de cunho cultural e político, já que o Estado se ausentava da responsabilidade.

Assim, considerando a passagem do Império para a República na história política brasileira, e com o crescimento urbano cada vez maior, se fazia necessário que a nova população urbana tivesse uma educação formal e civilizatória e, além disso, que se tornassem habilitados a votar. Regulados pela Constituição de 1891 que proibia o voto aos analfabetos, e em um período de grandes tensões políticas quanto a quem manteria o país sob administração, se a elite agrária ou a nova elite urbana, se fazia necessário que a grande maioria da população adulta iletrada se alfabetizasse. Assim, foram criadas inúmeras campanhas de alfabetização de adultos por parte do governo, para que se curasse a população da “chaga do analfabetismo”. Inúmeras campanhas que tinham como único propósito erradicar esse mal, sendo difundidas em grandes escalas e grandes números, sem que se pensasse propostas pedagógicas que fossem condizentes com essa empreitada. Assim sendo, essa fase de “entusiasmo pela educação” permitiu que muitos adultos frequentassem a escola e fossem alfabetizados, mas em poucas condições.

No início do século XX, tanto para Haddad e Pierro (2000) quanto para Paiva (1987), as políticas de educação para a Educação de Jovens e Adultos começaram a tomar mais forma e qualidade. Para Haddad e Pierro (2000), a partir de 1920, movimento de educadores e da população em geral pela ampliação das escolas e pela melhora da qualidade do ensino começou a estabelecer bases favoráveis para a implementação de maiores e melhores políticas públicas. No entanto, são somente condições favoráveis, não reais políticas públicas, como é perceptível ao longo da história da EJA no Brasil, que sempre foi uma modalidade periférica da educação. Nesse sentido, para Paiva, é nessa época que se acirram os conflitos entre a

velha classe agrária-exportadora e a nova classe urbana que, por mais capital financeiro que tivesse, não tinha capital político o suficiente para influenciar nas decisões do estado. Assim, utilizando um discurso de proteção à democracia, para que os 80% da população brasileira iletrada pudesse ter acesso às decisões políticas do país em que viviam e decidissem por seus futuros, para que a legitimidade do governo se tornasse efetiva pelo poder popular, para que o poder não se concentrasse nas mãos de agraristas enquanto a maioria da população não podia decidir se é isso o correto, se fazia necessária a instrução formal da população.

Dessa forma, fica evidente como a Educação de Jovens e Adultos se constrói, na sua origem histórica, em um paradoxo: inicialmente, na colonização até os anos 50, era feita principalmente pelos cristãos e para as elites, e em caráter assistencialista para a população periférica. Enquanto prática pedagógica, política e formadora, no início da República, era feita informal e extraoficialmente por agremiações e organizações de cunho cultural e político. Já enquanto prática de difusão quantitativa da alfabetização para sanar um problema político de disputa de poder, era feita enquanto política pública oficial do Estado. Ou seja, quando a Educação de Jovens e Adultos se torna uma questão importante para o estabelecimento do Estado, é levada em conta para a elaboração de políticas públicas. Assim,

A defesa da democracia sempre esteve na linha de frente dos argumentos daqueles que pretendiam disputar o poder dentro do sistema: a disputa justificava-se, assim, pelo nobre desejo de alguns de fazer funcionar o sistema democrático, considerando que o grupo detentor do poder político mostrava-se incapaz de conduzir o país à prática da efetiva democracia liberal. Para tanto, era necessário difundir a instrução popular (PAIVA, 1987, p. 39).

É na Constituição de 1934, há menos de 100 anos, que é oficializada a primeira menção estatal à Educação de Jovens e Adultos. É instituído que a educação de adultos, tanto alfabetização quanto formação profissional, seria educação supletiva e, assim, obrigação do governo. Na Constituição de 1937, considerando que não ocorreu como esperado a difusão da educação supletiva para adultos, essa responsabilidade voltou a ser de cada estado brasileiro a decidir. Segundo Haddad e Pierro (2000), outro marco histórico para a EJA é a implementação, em 1947, há exatos 70 anos, do Serviço de Educação de Adultos, com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais para o ensino supletivo de adolescentes e adultos. Essa iniciativa é considerada como a primeira iniciativa do Governo Federal para uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases, lei nº4024/61, de 1961, há 56 anos, ocorre a primeira menção à possibilidade dos adultos e jovens fazerem o antigo colegial/2º grau de ensino, ou seja, para aqueles adultos que conseguiram finalizar a alfabetização e o Ensino Fundamental, mas evadiram da escola e procuram uma possibilidade de continuar os estudos,

somente em 1961 essa possibilidade foi oficializada. Em 1971, há 46 anos, pela lei 5692/71, fica oficializado e regulamentado o Ensino Supletivo para adultos, para que o país acompanhe a modernização corrente nos países desenvolvidos. Assim, o ensino de jovens e adultos é colocado na categoria de “complementar”, “secundário”, ou seja, não essencialmente formativo ou regular, mas sim de segunda mão. É na constituição de 1988, há 29 anos, que se estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a todas as faixas etárias, ou seja, desde a idade própria para ingresso na escola até a idade adulta.

A necessidade de se marcar histórica e politicamente as datas de eventos importantes para a Educação de Jovens e Adultos é evidente se considerarmos que há menos de 100 anos ocorreu a primeira menção oficial à Educação de Jovens e Adultos em uma constituição brasileira, ou seja, considerando a história do Brasil enquanto Estado pós-colonização, é uma política muito recente. Sejam quais forem os motivos para a implementação tão recente da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar, é evidente que suas características ainda são dúbias, não totalmente regulamentadas, embaçadas. Além disso, a EJA Ensino Médio é vista como ainda mais secundária e aligeirada, principalmente por não fazer parte da política de educação universal por parte do governo. Ou seja, os adultos que conseguiram finalizar o Ensino Fundamental por sua obrigatoriedade e evadiram no Ensino Médio por diversos motivos, não tem obrigatoriedade de voltar a estudar e completar seus estudos, sendo considerado que somente a educação fundamental basta para se exercer a cidadania.

Segundo Paiva (1987), nos anos 60 surge um grupo que enfatiza a importância da Educação como fator contribuinte para o crescimento econômico do país. Como coloca a autora, são os “tecnocratas” da educação, que vêm do campo principalmente da economia, e “cujo aparecimento corresponde à tecnificação do campo educacional no seu aspecto mais geral (e não apenas pedagógico) (...) buscando ajustar a oferta da educação à demanda de mão de obra qualificada (...)” (PAIVA, 1987, p. 35). Consequentemente, nessa perspectiva econômica e política, a Educação de Jovens e Adultos poderia ser efetiva para diminuir a distância entre os países subdesenvolvidos e os países cultos de primeiro mundo, que apresentavam índices educacionais excelentes. Ou seja, pretendia-se não somente a difusão da Educação em qualquer que fosse a modalidade, mas sim começava a surgir uma preocupação em como essa educação era ministrada para a população, já que dela dependia o avanço ou o retrocesso do país como um todo no âmbito internacional e econômico. Ou seja, conforme coloca Paiva (1987), esse período poderia ser chamado de “otimismo pela educação”, ou seja, a qualidade começava a ser considerada, em detrimento das políticas numéricas de difusão da

Educação e alfabetização. No entanto, essa mudança de perspectiva da quantidade pela qualidade foi determinada por uma necessidade econômica de relação de poderes, ou seja, não sob uma perspectiva verdadeiramente pedagógica que evidenciasse, do Estado, uma necessidade de revisão das políticas educacionais. Isso, para Paiva, teve grandes repercussões nos modelos pedagógicos aplicados em sala de aula:

O 'otimismo pedagógico' caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. (...) Esta tecnificação do terreno pedagógico, entretanto, pela perda da perspectiva externa que acompanhou seu desenvolvimento a partir dos anos 20, conduziu os pedagogos à abstração da realidade social como fator determinante da estrutura e da história de nossa educação (PAIVA, 1987, p. 31).

O surgimento e força desse grupo só demonstra como a perspectiva com a qual o Estado olhou, até esse momento, para a Educação de Jovens e Adultos, seja como modalidade educacional formal ou não, está relacionada à economia mundial e à disputa de poder político, entendendo a desigualdade da Educação não como consequência de desigualdades sociais, mas sim de desigualdades de acesso à Educação e, assim, tecnificar e profissionalizar a educação seria o suficiente. A citação de Miguel Arroyo a seguir, mesmo tendo como foco a pedagogia da criança, se aplica ao contexto aqui discutido de entender a Educação, seja ela para a faixa etária que for, como uma solução para as desigualdades anteriores a que são submetidos os sujeitos:

Uma das consequências perversas dessas pedagogias tem sido não apenas legitimar as desigualdades já existentes, mas conformar uma nova desigualdade: ser ou não civilizadas. Esta medida de igualdade-desigualdade adquire tal relevância que ser ou não civilizados, adestrados, controlados, disciplinados, educados, passa a ser visto como a desigualdade determinante de todas as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, território campo, favela, etc. Esse parâmetro único, universal da infância, adulto civilizado, moderno não aproximou os desiguais, antes criou um novo padrão de desigualdade que tentou justificar as desigualdades existentes e persistentes. Neste sentido a diversidade perante o parâmetro único de infância civilizada não apenas se emaranha nas desigualdades já existentes e as reforça, mas tenta ocultá-las, ignorá-las e interpretá-las a partir da aproximação ou distanciamento do padrão único de infância-adulto civilizados (ARROYO, 2009, p. 139).

Em outras palavras, quando a necessidade de se educar a população recai em um problema econômico e político, não em um pedagógico ou formador, para que a população seja “formada” nos moldes da modernidade industrial, para que sejam “adestrados”, “disciplinados”, “educados” para o mercado de trabalho para que o país seja considerado desenvolvido e, portanto, próximo das grandes potências econômicas mundiais, a Educação é vista como o marco mais importante para determinar a qualidade de vida de uma população. Assim, o Estado entende que se forem sanadas as necessidades educacionais das populações periféricas, todas as desigualdades poderão ser sanadas em decorrência, sendo que a ligação

não é tão direta assim, quando, muitas vezes, são outras desigualdades econômicas e raciais que não permitem que essa população acesse adequadamente a escola. Por isso que a difusão quantitativa de escolas e de campanhas nacionais de alfabetização de adultos não foram, historicamente, efetivas. As desigualdades econômicas, sociais, raciais, de origem ou de gênero são, assim, mascaradas sob um pretexto de acesso à Educação. A esse respeito, sintetiza Paiva (1987):

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise de realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes (PAIVA, 1987, p. 28).

Essas campanhas nacionais quantitativas de acesso à Educação de Jovens e Adultos são ainda mais visíveis historicamente durante o período da ditadura civil-midiática-militar no Brasil, com início no ano de 1964, especialmente a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Segundo Haddad e Pierro (2000), o movimento inicial que mais teve ênfase por parte do governo foi a Cruzada ABC, que buscava ocupar os espaços deixados pelos movimentos sociais da cultura popular, servindo como caráter assistencialista aos interesses do regime militar. Assim sendo, as Cruzadas, por receberem diversas críticas quanto a sua condução, foram com o tempo se extinguindo e sendo substituídas pelo MOBREAL, em 1967, há 50 anos. Segundo os autores, dois anos depois de sua criação, o MOBREAL foi se afastando do seu propósito original pelo endurecimento do regime militar, passando a configurar-se como “um programa que por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 114). Ou seja, se o governo estava sendo criticado por suas políticas rígidas de controle da população e da liberdade de expressão cultural e política, fazendo presos políticos e praticando tortura, havia necessidade de demonstrar que o governo poderia dar uma resposta positiva à população. Assim, com o pretexto da modernização e democracia, ter-se-ia como alvo a mudança educacional dentro dos moldes possíveis desses pretextos e do regime militar. Considerando o exposto, a Educação de Jovens e Adultos, no período da ditadura, era ainda de função supletiva, não formadora. Em outras palavras, coloca Paiva:

Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente: sedimentação das estruturas com modernização. Politicamente, o programa de massa poderia contribuir para modificar ainda o equilíbrio eleitoral no interior e orientar novos eleitores no que concerne à reorganização da vida política do país, através de novos partidos. Poderia ainda demonstrar a muitos setores da população que ainda não havia desaparecido o interesse federal pelo problema, servindo para formar uma nova imagem do governo junto a algumas camadas (PAIVA, 1987, p. 295).

Essa breve trajetória histórica e política da EJA desde o início da formação do Brasil enquanto Estado até a ditadura militar nos mostra a agenda do governo para a Educação da população jovem e adulta do povo em nome do qual administra o país. Ou seja, uma agenda que trata essa questão como secundária, como supletiva, como se apenas difundindo-se mais escolas resolveria o problema do analfabetismo, sem pensar em como esses adultos permaneceriam na escola depois de entrarem nela ou, ainda, se continuariam os estudos depois da escolarização obrigatória e, assim, se formarem cidadãos mais ativos. Esses sujeitos não eram pensados em suas trajetórias de vida, mas sim na sua falta de escolarização, no analfabetismo que marcava negativamente sua história educacional, na incapacidade de se manterem na escola na faixa etária certa, e não em suas desigualdades e dificuldades que tiveram de enfrentar durante esse processo e em seus conhecimentos cotidianos e profissionais como válidos. Em outras palavras, era uma atitude entusiasta pela Educação, para usar as palavras de Vanilda Pereira Paiva (1987), mas somente pela educação formal escolar. Resumidamente, como aponta Arroyo,

Criar alguns espaços para a continuidade de estudo dos jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo por mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos. As experiências mais determinantes na história da EJA foram aquelas vinculadas aos movimentos sociais tão determinantes do avanço da legitimidade dos direitos. (...) Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência (ARROYO, 2007, p. 29).

Pode-se marcar o fim do período da ditadura militar e o fim do século XX como um marco entre uma visão mais quantitativa e supletiva da EJA para uma visão menos supletiva e mais formativa dessa modalidade. Em 1990, na Tailândia, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, em que foram estipulados planos de ação que satisfizessem as necessidades básicas de aprendizagem das populações de todas as faixas etárias das nações envolvidas. Dentre as nações, participou o Brasil, convocado por apresentar baixos indicadores educacionais. Dez anos depois, em 2000, o Fórum Mundial da Educação realizou um balanço dessas metas, somente para perceber que, mesmo tendo mais crianças e adolescentes em idade escolar efetivamente na escola, a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não seguiu o mesmo rumo. Nesse intermeio, a Constituição de 1988 foi criada e oficializada e, com ela, surgiu a necessidade de se rever a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, elaborando-se a mais nova e última versão dessa lei, em 1996, há somente 21 anos.

É na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 que o Ensino Médio regular passa a ter caráter de mais obrigatoriedade. Para Krawczyk (2009), as atuais deficiências nessa etapa de ensino no país são fruto de uma presença tardia de um projeto de

democratização da educação pública, processo que tem justificativas históricas na desigualdade entre classes sociais diferentes. Para a autora, as mudanças ocorridas no final do século XX abalaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, o que teve importantes consequências para a construção de um Ensino Médio público e de qualidade no país. Essas mudanças acompanham instituições sociais como a família e o Estado e a responsabilidade dos mesmos em relação ao ensino dos seus jovens, o que é descrito pela autora:

A Constituição Federal do Brasil estabelece, por meio da Emenda Constitucional n. 14, de 13 de setembro de 1996, a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional institui a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Esses enunciados apresentam diferenças importantes referentes ao papel do Estado e da família na provisão de ensino médio. **A LDBEN não somente garante o avanço da universalização do ensino médio, como também obriga o Estado a garantir sua oferta, e atribui às famílias a responsabilidade pela permanência de suas crianças na escola.** Desde meados da década de 1990, o Ensino Médio público brasileiro vem se expandindo gradativamente, tal como o indicaremos mais adiante. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, acompanhando uma tendência regional e sob pressões do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (KRAWCZYK, 2009, p. 8, grifos nossos.).

Portanto, como podemos perceber, um Ensino Médio de qualidade e universalizante está garantido por lei, que inclusive responsabiliza a família e o Estado por sua manutenção. No entanto, ele ainda se caracteriza por ser uma etapa da Educação Básica que não tem uma identidade própria, pois, como coloca Krawczyk (2009), desde a sua concepção isso não acontece. Ou seja, não se sabe, com clareza, se o Ensino Médio tem como função e objetivo a formação integral do jovem, a formação profissional para o mercado de trabalho, ou ainda ser uma ponte para o Ensino Superior, como aparentam concordar muitas escolas da rede privada. Considerando o discurso hegemônico de que o conhecimento é a melhor ferramenta do trabalhador, o que é reforçado pela mídia e pela própria escola, entende-se que o Ensino Médio tem como função a preparação para o mercado de trabalho; no entanto, considerando a desigualdade social entre classes no país, esse critério somente reforça a disparidade de trabalhos mais ou menos valorizados, ou seja, alunos de escolas públicas terão, somente, acesso ao mercado de trabalho que lhes cabe, enquanto os de escolas privadas, com mais acesso à cultura hegemônica e infraestrutura, terão outras opções. Da mesma opinião é Nascimento (2009), ao argumentar que a tentativa de superação da divisão social através do Ensino Médio com uma reorganização escolar é somente superficial, pois não oferece condições materiais para uma real integralização do processo de aprendizagem para uma superação da desigualdade econômica e social.

Nesse contexto, percebemos o quanto que o Ensino Médio já foi reformado na sua jovem trajetória histórica. Na última tentativa de reforma, em 2016, tentou-se aplicar uma lógica europeia de funcionamento dessa etapa de ensino a um país que não comporta a mesma historicidade educacional nem a mesma (des)igualdade social. Portanto, a ideia de um Ensino Médio com uma maior carga horária, disciplinas essenciais como filosofia e sociologia à revelia da Base Nacional Comum Curricular e, principalmente, a maior presença do ensino técnico com possibilidade de inserções no mercado de trabalho somente reforçam o quanto que se pretende reforçar a disparidade de condições de trabalho entre classes sociais no país. Como coloca Ciavatta (2012), a divisão entre Ensino Médio e Educação Profissional (ou a transformação de um em outro) é uma constante histórica desde a Colônia, quando se dividiam entre formação geral para os estudos superiores ou formação para o mercado de trabalho. Discute a autora:

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade (CIAVATTA, 2012, p. 30).

Percebemos, portanto, o quanto que, mesmo sendo reforçado, o plano de se objetivar o Ensino Médio como uma preparação para o mercado de trabalho não é efetiva. Nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2000) percebemos o quanto que a Educação Profissional está dividida em habilidades e competências necessárias para o trabalho, o que flexibiliza, mas nem tanto, a Educação na lógica do mercado; no entanto, ainda reforça um modo de Educação ligado às concepções fordistas de produção (CIAVATTA, 2012).

Nesse sentido, o Ensino Médio, por sua identidade frágil, se torna um terreno de muitas disputas curriculares em relação à saberes hegemônicos ou não (KRAWCZYK, 2009). Com a maior inserção, nos últimos anos, de outros agentes sociais como ONGs e empresas privadas de produção de material didático no espaço do Ensino Médio essa discussão se agrava. Dessa forma, da maneira e com o objetivo que for, o Ensino Médio é a promessa de um futuro melhor: seja pelo mercado de trabalho, pela formação integral do cidadão, pelo Ensino Superior; ou seja, é sempre visto em uma perspectiva de futuro, não por suas características próprias.

Discutir as relações históricas entre Ensino Médio e mercado de trabalho se tornam questões importantes para o entendimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino em que é prerrogativa pedagógica que se articule a aprendizagem ao

trabalho. Nesse sentido que é importante entender qual é a concepção de articulação entre trabalho e Educação que se pretende e, principalmente, com qual objetivo isso é feito; ou seja, se o objetivo é “moldar” o aluno para se inserir da melhor forma em um mercado de trabalho extremamente injusto e desigual, continua-se com as reformas nessa etapa de ensino, mas se a proposta é efetivamente promover uma reflexão sobre as relações de produção, do processo histórico de constituição do que entendemos como trabalho, do quanto que ele está presente em nossas vidas para além da vida estritamente profissional, então devemos reformular as possibilidades de articulação entre esses dois elementos centrais na vida de quem estuda na Educação de Jovens e Adultos. Assim, Ciavatta (2012) argumenta por uma cultura do trabalho nas escolas, o que se diferencia essencialmente de uma cultura profissionalizante, mas que articule trabalho, ciência e cultura, o que necessariamente passa pela valorização do trabalho do professor.

É também na LDBEN de 1996 que aparece a primeira referência à Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, ou seja, não deveria ser mais considerada como uma etapa supletiva, mas sim formativa de jovens e adultos. No entanto, como pode-se perceber na prática, a lógica da EJA ainda é a de ensino compensatório, sem uma abordagem específica para os jovens e adultos. No texto da LDBEN, vê-se a referência à essa modalidade de ensino na Seção V, dizendo que:

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Como pode-se observar, o texto da LDBEN considera a população adulta e jovem, público da EJA, em suas particularidades de vida e de trabalho, prezando por sua permanência na escola, garantindo também o ensino supletivo, e assegurando que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos nos meios informais são válidos. Além disso, o título da seção já não é mais “ensino supletivo”, mas sim “Educação de Jovens e Adultos”, ou seja, entende-se a educação formadora em primeiro lugar, e evidencia-se os jovens e adultos que

compõem essa modalidade. Em outras palavras, o texto da lei garante ao jovem e ao adulto que ele será reconhecido em sua particularidade para que a ação docente seja realizada a partir disso, como coloca Laffin, se configurando como uma educação de qualidade:

Reconhecer a população na diversidade é ofertar a ela uma educação de qualidade que lhe permita participar e questionar os valores culturais estabelecidos historicamente, ao mesmo tempo em que lhe são propiciadas as condições de opção na construção de sua singularidade, mas, sobretudo, no reconhecimento da diversidade as quais pertencem e ao direito de garantia de vida a todos (LAFFIN, 2012, p. 78).

A EJA então passou a ser modalidade da Educação Básica, ganhando maior status oficial e social. Além disso, a idade para realizar os exames supletivos propostos pela LDBEN/96 foi diminuída, ou seja, a EJA passou a ser frequentada por um público mais jovem, quando antes era um ambiente predominantemente adulto. No entanto, a prioridade da LDBEN com a construção dessa seção permaneceu como sendo o combate e erradicação ao analfabetismo, ou seja, aos Anos Iniciais e ao Ensino Fundamental, mas incluindo a possibilidade de ser cursado e ofertado o Ensino Médio.

Para Ireland (2013), a quinta edição da Conferência Internacional de Educação de Adultos, que aconteceu em 1997 em Hamburgo, representou uma mudança na sequência de conferências e na concepção de EJA na sociedade brasileira. Acontecendo a cada 8 ou 12 anos, representantes de diversos países do mundo se reúnem para discutir diagnósticos e ações futuras em relação à EJA. Nessa edição criou-se a Declaração de Hamburgo para compromisso de todas as nações com

o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (DI PIERRO, 2005, p. 21).

Dessa Declaração criou-se a Agenda para o Futuro que, dentre outros compromissos, reconhece a EJA e o seu bom desenvolvimento como uma possibilidade de promoção de igualdade entre homens e mulheres, de formação para o trabalho e de preservação do meio ambiente. Portanto, nessa conferência, podemos perceber uma aliança entre os dois pólos responsáveis pela educação de adultos: tanto o Estado quanto a sociedade civil tomando responsabilidade e reconhecendo a negligência de uma modalidade de ensino há muito esquecida. No entanto, a responsabilização não foi seguida de uma criteriosa avaliação e acompanhamento dos processos de implementação das metas da Agenda, o que, na avaliação de Ireland (2013), levou a uma avaliação desastrosa de retrocesso da educação de adultos quando do encontro para balanço intermediário das ações da Agenda, que aconteceu na cidade

de Bancoc. Dessa forma, se evidencia o quanto que o compromisso, no discurso, com a Educação de Jovens e Adultos é agradável, mas não se concretiza esse discurso em políticas públicas e ações efetivas para, realmente, responsabilizar a sociedade civil e o Estado pela negligência histórica.

De Melo e Silva (2018) comentam, em uma perspectiva positiva, a importância da V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) para a mobilização nacional em relação à EJA com a criação dos Fóruns de EJA e, posteriormente, dos ENEJAs (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos). Dessa forma, percebemos o quanto que, nacionalmente, algumas políticas públicas foram efetivadas na visão de criação de coletivos de ação inclusive articulando diversas áreas, desde instituições governamentais até movimentos sociais. No entanto, é avaliação de Di Pierro (2005) que, por mais ações esparsas tenham sido criadas em Educação em Direitos Humanos, Educação do Campo, Alfabetização, a falta de articulação em vistas de uma aprendizagem integral limita o impacto real social desses programas. Dessa forma, muitos materiais importantes, sobre educação sexual ou preservação do meio ambiente, nunca chegaram às escolas e são desconhecidos dos professores. No entanto, a Declaração de Hamburgo faz importantes avanços para uma compreensão autônoma de EJA, que a considera como todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas desenvolvem suas habilidades em diversos campos de atuação, articulando-se a educação formal e a informal, a teoria e a prática.

Na próxima edição da conferência, a VI CONFINTEA, em 2006 em Belém do Pará (BR), foi estabelecido o Marco de Ação de Belém, que responsabiliza financeira e politicamente os Estados com o compromisso com a EJA e, em relação ao monitoramento, a UNESCO com os institutos de Aprendizagem ao longo da vida é chamada ao compromisso. No entanto, na avaliação de Ireland (2013), a EJA continua tendo pouco espaço em políticas públicas e, principalmente a partir dos anos 80 e 90, têm prestado maior foco na alfabetização que em educação continuada. Isso só evidencia a lacuna cada vez maior entre discurso e prática política efetiva principalmente por parte dos estados nacionais que, de acordo com o documento, se responsabilizariam de diversas maneiras pela educação de adultos de maneira formal. Se nem o estado se responsabiliza, também não se responsabilizam os atores de outros campos, como a saúde, a assistência social, o lazer, seja em formas de ministérios ou de agências internacionais, o que, na opinião de Ireland (2013), foi uma das grandes dificuldades das duas últimas conferências.

Haddad (2009) também apresenta alguns pontos muito positivos da VI CONFINTEA, sendo o primeiro deles a presença massiva de discussões teóricas sobre a obra de Paulo Freire, que tinha há pouco falecido, o que oportunizou uma potente discussão sobre a EJA no Brasil e sobre a Educação Popular, levando a sociedade civil, em maior presença numérica, a se sobrepular também discursivamente sobre as autoridades governamentais. Para o autor, as discussões nessa conferência foram muito perpassadas por questões políticas aprofundadas, como a imigração e a educação de adultos, a desigualdade social e cultural, as questões de gênero, raça e classe como agravantes, questões econômicas envolvidas; ou seja, o discurso efetivamente se mostrava preocupado com questões muito centrais em EJA, o que só aumenta a lacuna entre uma prática política concreta que não efetivou em quase nenhum grau o que se discutia.

Pensando especifica e historicamente sobre a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, a primeira menção a essa modalidade aparece na constituição de 1937, há 80 anos apenas. Evidente que se faz necessário que se universalize o Ensino Fundamental em primeiro lugar, que se combata o analfabetismo para que depois se pense em universalização do Ensino Médio. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) e do IBGE de 2015, 97,7% das crianças entre 6 e 14 anos estão matriculadas no Ensino Fundamental, sendo que 76% dos jovens de 16 anos efetivamente concluíram o Ensino Fundamental, ou seja, 21% evadiu e/ou desistiu do Ensino Fundamental por diversas razões. Segundo dados dos mesmos institutos, mesmo sendo alta a porcentagem de crianças matriculadas nas escolas, ainda são 430 mil crianças de 6 a 14 anos que não estão nessa situação.

Em comparação, o Observatório do Plano Nacional de Educação (2013) apresenta o quanto as matrículas de EJA no Ensino Fundamental entre os anos de 2007 e 2013 não acompanham historicamente o mesmo crescimento que as matrículas de crianças no Ensino Fundamental regular, e seria ingenuidade pensar que as matrículas decresceram por desinteresse ou evasão dos alunos adultos, sem considerar o desprestígio social que acompanha essa modalidade e a situação de vida e trabalho desses alunos. Dessa forma, entende-se que, ainda, a EJA não é considerada em suas singularidades para que seja efetivamente universalizada, e sim entendida como um Ensino Fundamental compensatório, o que causa, também, a evasão e o desinteresse dos alunos em cursar e completar o Ensino Fundamental.

Tendo em consideração esses números e estatísticas, compara-se ainda com a evolução de matrículas em Educação de Jovens e adultos entre 1999 e 2005, tanto no Ensino

Fundamental I e II, Alfabetização e Ensino Médio (GOMES, CARNIELLI, 2003), que mostra um aumento de quase o dobro de matrículas no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nesse período de tempo, acompanhado por um acréscimo também significativo nas outras etapas de ensino. Em acréscimo, traz-se os dados do documento de Consultoria Legislativa, que trata da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação no período de 2001 a 2010:

Pode-se observar o cumprimento dessas metas em termos de evolução das matrículas na EJA. No período 2001-2010, as matrículas totais cresceram 17%, com acréscimos da ordem de 30% no segundo segmento do Ensino Fundamental e 40% no Ensino Médio. Porém, no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) houve variação negativa (-20%) (BRASIL, 2011, p. 9).

A análise desses dados mostra o evidente aumento das matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio, acompanhado pelo aumento também das classes de Ensino Fundamental II, com decréscimo a partir de 2004 das classes de Fundamental I. Além disso, o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, MEC, 2016) mostra que a EJA, na totalidade das matrículas, ainda apresenta números que decrescem, evidenciado pela baixa de 26,8% de matrículas que as escolas que oferecem a modalidade apresentam ao instituto, conjuntamente com números que indicam a idade cada vez menor com que os jovens entram na EJA.

Por fim, para que se tenha uma ideia mais sistemática das matrículas na modalidade da EJA nos últimos anos, no documento de Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, MEC, 2016) observamos uma queda de matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e um aumento no Ensino Médio e na Educação Profissional. Dessa forma, complementadas pelos primeiros dados apresentados do Observatório do PNE, podemos observar que a diminuição de matrículas nas primeiras etapas de ensino é dramática, tendo em ambas uma diminuição de quase a metade de matrículas no período de quase dez anos, de 2008 a 2016, movimento quase contrário ao que apresentam os dados de Gomes e Carnielli, que evidenciam uma clara ascensão das matrículas em EJA no período de 1999 a 2005. É importante apontar que a EJA Ensino Médio e a Educação Profissional são as únicas etapas que apresentam aumento de matrícula nos dados do Censo Escolar de 2016 e do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2013, superando o Ensino Fundamental nos seus dois segmentos, também mostrando uma forte tendência à municipalização da EJA. Além disso, nos dados de Gomes e Carnielli (2003), as matrículas de EM (Ensino Médio) no período anterior aos dados das instituições federais apresentados também evidenciam um aumento significativo das matrículas na EJA Ensino Médio, quase se equivalendo às matrículas do Fundamental I.

Assim, nota-se que, enquanto historicamente as políticas públicas e educacionais sempre visaram a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, o Ensino Médio como um todo, seja na modalidade Regular ou EJA, necessita de foco político para a sua também universalização. Para o documento de Consultoria Legislativa, que trata da Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação no período de 2001 a 2010, o motivo para a diminuição drástica das matrículas em EJA no EF (Ensino Fundamental) pode dever-se às mudanças na metodologia do Censo Escolar em 2007, que adquiriu caráter muito mais rigoroso e detalhado, fazendo com que os números fossem muito mais fidedignos à realidade. Além disso, mesmo a EJA tendo sido incluída no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) também em 2007, os dados do PNE de 2001-2010 mostram uma diminuição de 7% em escolas que ofertavam a modalidade.

Considerando o exposto, as possibilidades para a diminuição das matrículas no Ensino Fundamental e o aumento das matrículas no Ensino Médio podem ser as mais variadas, desde a obrigatoriedade do Fundamental desde 1988, que faz com que os alunos fiquem na escola e, no Ensino Médio, pela necessidade de trabalho, evadem da mesma e, mais tarde, procuram a EJA, até a juvenilização da EJA, que faz com que os alunos do ensino regular procurem a modalidade da EJA pela sua flexibilidade e pela preferência do turno noturno, mas depois voltam ao regular pela desvalorização econômica e social que tem a Educação de Jovens e Adultos. Segundo esses dados, se faz ainda mais necessário que se pense em como a EJA-Médio tem se configurado em sua prática pedagógica e política, se a configuração atual não tem contribuído também para a evasão e como ela pode ser, agora que o índice de analfabetismo é mais baixo, alvo de políticas públicas que entendam suas especificidades e, principalmente, as especificidades de seus alunos.

Nesse sentido, é ainda necessário que se traga a pesquisa elaborada por Gomes e Carnielli (2003) sobre as concepções simbólicas do ensino regular e da modalidade da EJA que tem os alunos do ensino regular noturno e da EJA em Brasília que, mesmo sendo as opiniões de um grupo específico de alunos, mostra uma tendência geral do imaginário de desvalor que é construído ao redor da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa apresenta uma tendência de concorrência entre as duas modalidades que, mesmo sendo o regular “ameaçado” pelo aumento de matrículas da EJA, ainda mais pela diminuição da idade mínima pela LDBEN e pela flexibilização do currículo, a realidade é que a modalidade regular noturna ainda é a preferência dos alunos, pelo desprestígio social do diploma de EJA e pela

“facilidade” do curso, que não desafia os alunos o suficiente para que se motivem. Segundo os autores, em outras palavras:

[A EJA] como educação de segunda oportunidade, destina-se aos alunos considerados “mais fracos”, defasados e menos privilegiados dos pontos de vista social e educacional. Não é de surpreender, portanto, que aos seus certificados possa ser atribuído estigma de inferioridade, pressupondo que o portador não se deu bem no ensino regular. (...) A educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população. Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação. Ela é menos estruturada, até por força da flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos; o ensino não é compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos em parte são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também a educação continuada. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular (GOMES, CARNIELLI, 2003, p. 50).

Dessa citação, marca-se o sentido social de desvinculamento da EJA com o sentido primário da Educação, ou seja, enquanto a Educação no geral tem como princípio a formação do indivíduo, na EJA o indivíduo já é formado e procura estender seu currículo educacional procurando pela educação formal escolar. Além disso, é extremamente flexibilizada para dar conta das necessidades do alunado, o que muitas vezes pode ser mais um fator de acréscimo à visão negativa: segundo os alunos da referida pesquisa, os professores muitas vezes direcionavam a necessidade de facilidade e flexibilização pelo “cansaço do dia de trabalho” dos alunos, sem que se fizesse um esforço para que esse dia de trabalho não fosse um ponto negativo para a didática, mas sim positivo e válido para o ambiente escolar. Por fim, salienta-se a necessidade de um objetivo claro para a EJA, que será discutido no subcapítulo a seguir, para que se entenda os propósitos dessa modalidade, se é educação de segunda oportunidade, educação continuada, educação supletiva ou, enfim, educação formadora. Os autores sintetizam essa dupla necessidade, de uma didática própria, de mais atenção estatal e da condição negativa na sociedade que tem historicamente essa modalidade:

Por seu lado, a Educação de Jovens e Adultos também continua a ter condição marginal, seja no interior da unidade escolar, estigmatizada como o turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso. Trata-se de um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular, que reproduz os mesmos elementos denunciados em outros sistemas de ensino, isto é, a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e o ensino precário, mnemônico e centrado na subordinação do aluno como objeto passivo (GOMES, CARNIELLI, 2003, p. 52).

A partir das pesquisas de Gomes e Carnielli (2013) podemos perceber que a margem de diferença entre o EF Regular e a EJA, na idade de 18 a 24 anos, é menor que a diferença entre o EM Regular e a EJA, ou seja, nessa faixa etária, a preferência pelo ensino regular à EJA é mais visível no EM. É a partir dos 25 anos que essa diferença vai diminuir, mostrando

uma necessidade e preferência pela EJA-Médio ao EM Regular, evidenciando que, para o público jovem, mesmo que seja notada sua maior presença na EJA, ainda assim prefere a modalidade regular noturna, devido ao preconceito e desvalorização da EJA na sociedade.

Nesse sentido, é somente em 2000, 18 anos atrás, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB) criam o parecer número 11/2000 que cria as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, 4 anos depois da LDBEN de 1996 a reconhecer como modalidade educativa. Assim, as Diretrizes Curriculares reconhecem a necessidade de uma abordagem específica para a EJA, entendendo-a como dívida social não paga para aqueles que não tiveram acesso à leitura e escrita como bens sociais na escola ou fora dela (BRASIL, 2000). O documento também reforça o quanto que não se justifica o preconceito negativo em relação aos alunos da EJA e o quanto, essencialmente, não se deve delimitá-lo a tarefas e funções “desqualificadas” para o mercado de trabalho. Além disso, reconhece as origens histórico-sociais do analfabetismo, relacionando-o à escravidão, o que coloca a EJA com uma função equalizadora e qualificadora de um segmento da população, que deve ser proporcionada ao longo da vida. Portanto, percebemos que, mesmo não tendo ações articuladas politicamente, os documentos oficiais que tratam da Educação de Jovens e Adultos a reconhecem nas suas particularidades históricas, sociais e pedagógicas, o que é um grande avanço para a modalidade dentro da trajetória educacional do país.

Na avaliação de Ferreira e Oliveira (2010), desde que o governo Lula assumiu o poder no país em 2003, políticas de reparação e regulação das questões sociais relacionadas tanto à assistência quanto à Educação foram implementadas de forma a equilibrar o descompasso do governo anterior. Nesse sentido, uma política positiva em relação à Educação de Jovens e Adultos em nível médio e técnico foi criada, em 2005: o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos).

Assim, a Educação Profissional vira o foco das políticas governamentais em relação ao público adulto, preconizando uma formação intelectual, política, humana e qualificada, tanto para o indivíduo quanto para o mercado de trabalho. O texto do documento ainda sugere que a necessidade não é formar o aluno passivamente para adaptá-lo às necessidades do capitalismo, mas sim uma formação voltada para a vivência crítica, emancipadora e fertilizadora para um novo mundo possível. Portanto, advoga-se que os alunos adolescentes do Ensino Médio cursem a Educação Técnica também pelo despreparo e precarização do Ensino Médio regular. Ou seja, em vez de se reformular o Ensino Médio em sua configuração atual, procura-se por

outra modalidade escolar que abarque as necessidades desses alunos. Assim, em conjunto com o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, começa-se a oficializar a ideia de educação ao longo da vida, partindo da alfabetização e escolarização formal, mas não se restringindo a ela. Dessa forma, a EJA toma outra visibilidade nas políticas públicas nesse período, entendendo-se mais as idiossincrasias dos alunos que a formam.

O programa reconhece a negligência e exclusão a que vêm sofrendo os jovens e adultos que evadem da escola depois do Ensino Fundamental e, como principais ações, pretende ofertar cursos de formação continuada e de pós-graduação *stricto sensu* nas redes federal e estadual e diminuir a evasão escolar a partir da qualificação do processo educativo. O documento entende que a formação não é exclusiva nem do mundo do trabalho nem da Educação, e promove uma intersecção entre esses mundos, concebendo o aluno como centro do processo. Procurando garantir o acesso e a permanência na escola, o programa tenta reposicionar a EJA e torná-la uma estratégia de formação continuada profissional e escolar.

Na opinião de De La Fare, Rovelli e Atairo (2016), o PROEJA se afasta da função compensatória que marcou a história da EJA no país e assume uma função essencialmente de reparação, como era promulgado em 2000 pelas Diretrizes Curriculares. O mesmo acontece com o PROEJA no nível médio, argumentam os autores, pois deixa de ser uma preparação para o vestibular e toma contornos específicos de uma etapa de ensino. Assim, o PROEJA se preocupa com tempos e espaços diferenciados e considerações dos conhecimentos prévios dos alunos, desde que se cumpra com o currículo pré-estabelecido. Assim, mesmo que flexibilizados e mais realistas, os formatos escolares continuam correntes.

Além do PROEJA, outro avanço atual na Educação de Jovens e Adultos é a oferta dessa modalidade nos Institutos Federais do país, o que integraliza mais ainda a formação articulada entre trabalho e academia. No entanto, para Ferreira e Oliveira (2010), uma das grandes dificuldades dos IFs (Institutos Federais) é a grande taxa de evasão. Para os autores, os IFs se tornaram instituições elitizadas no quadro geral precário da educação pública no país, o que, ao tornar a EJA obrigatória nos Institutos Federais, dá outra qualidade e valor para a modalidade e a elege como política de inclusão social. No entanto, como já discutimos em parágrafos anteriores, essa ação do Governo Federal, na opinião de Ferreira e Oliveira (2010), é, talvez, mais uma tentativa de mudar sem precisar, efetiva e basilarmente, mudar nada. Ao não conseguir lidar com a demanda de universalização da educação, o PROEJA nos IFs corre o risco de não se efetivar como política pública, pois justamente se colocam na dualidade entre mercado e trabalho, não promovendo, assim, uma formação integralizada do aluno. Em outras palavras, é na necessidade de não desvincular o trabalho do mercado e procurar

integrá-lo às outras dimensões da trajetória de vida do aluno, em uma perspectiva mais complexa, levando em consideração as diversidades, antagonismos e protagonismos de cada um dos alunos, que o PROEJA encontra o seu maior desafio. No entanto, é importante reforçar o quanto que o PROEJA é um programa ainda em constituição. Assim, mesmo com debilidades, ele é, essencialmente, um programa positivo em relação à Educação de Jovens e Adultos, tendo o obstáculo ainda a superar da visão máxima de que o mercado dita o que se deve ensinar na escola, e não a perspectiva de um currículo verdadeiramente integrado entre trajetória profissional e científica.

Durante o Governo Lula, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi foco de várias políticas públicas, sendo a maioria advogadas pela necessidade de, ainda, erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, foram criadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ligada ao MEC, o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e a criação do Fundeb, já mencionado, e, em especial, a Comissão Nacional de Alfabetização, que contava com a participação de movimentos sociais e diversos fóruns sobre EJA. A incorporação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo à SECADI evidencia a tendência geral do governo a entender a educação como um processo que dura a vida inteira, principalmente para o público jovem e adulto, que ainda não havia se beneficiado de políticas de acesso e, principalmente, permanência na escola. Por fim, se faz necessário citar o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003, que encara a já antiga agenda de erradicação do analfabetismo. Em 2019 a SECADI foi extinta e dá lugar à pasta de Modalidades Especializadas, o que retira, inclusive do próprio nome da secretaria, a ligação aos movimentos sociais e questões de direitos humanos, tornando, ainda mais, a EJA voltada ao mercado de trabalho.

Atualmente, a EJA é ainda regulamentada politicamente pelo Plano Nacional de Educação de 2014, pela lei 13.005, em cujo texto consta as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2014).

Ou seja, mesmo sendo evidentes e divulgados pelos documentos oficiais o aumento pela busca do Ensino Médio na modalidade EJA, os documentos oficiais mais recentes abarcam somente a luta pela erradicação do analfabetismo, mesmo já trazendo caráter mais formador e humano ao falar de superação de desigualdades educacionais, promoção de

cidadania, qualificação para o trabalho e formação ética e moral. Em uma perspectiva ainda mais atual e mais regional, situada na política porto-alegrense, se faz extremamente necessário que se pontue a agenda educativa que é colocada em prática pelo atual prefeito em parceria com a Secretaria de Educação.

Conforme noticiado pelo jornal *Correio do Povo*⁷, segundo a secretária da Educação em Exercício, Ivana Genro Flores, o município de Porto Alegre está direcionando todas as novas matrículas de EJA para somente uma escola, a CMET (Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores) Paulo Freire, localizada em um bairro central de Porto Alegre, para que se avalie a demanda real da modalidade que, segundo a secretária, é pequena. No entanto, visto somente a partir do recorte histórico feito nesse subcapítulo, a pouca demanda de matrículas de EJA tem relação com questões mais profundas que somente possibilidade de acesso à Educação. A necessidade de se estabelecer uma única escola ainda é argumentada pela localidade do trabalho dos alunos, sendo a maior parte do centro e, portanto, a escola teria de ser no centro, e pelo alto número de alunos dessa instituição, a saber 756 alunos do total de 6.233 alunos de EJA da rede da prefeitura. Ou seja, considerando-se que 12% do total de alunos estuda na CMET Paulo Freire, é argumentável que se estipule somente essa escola para o atendimento da modalidade.

Em entrevista!! para o mesmo jornal⁸, a professora pesquisadora de EJA do PPGEduc da PUCRS Mônica de La Fare argumenta que essa medida decreta a morte da modalidade, já que a oferta limitada ao turno da noite já dificulta o acesso de muitas mães e avós à escola, quando preferem ficar com seus familiares. A redução de novas matrículas a uma única escola em bairro central da cidade, então, aumentará significativamente o número de matrículas. A nova necessidade da localidade perto do trabalho dos alunos é, ainda, mais um fator de agravamento para a modalidade, segundo a professora, já que o transporte e a segurança são questões fundamentais na escolha da escola. Assim, a maior evasão da EJA não deve ser vista somente como uma baixa nos números das matrículas, mas sim como um reflexo de desigualdades das falhas dos próprios dirigentes do Estado para com as pessoas em nome das quais administram a instituição.

Conseqüentemente, a nova agenda política da prefeitura de Porto Alegre-RS para a EJA demonstra uma tendência a um retrocesso histórico, para que a Educação de Jovens e Adultos volte a ser como no período do Brasil Império, totalmente secundarizada, sem

⁷ Jornal *Correio do Povo*, 07/2017: Prefeitura de Porto Alegre restringe Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fernanda da Costa,. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Geral/2017/7/623512/Prefeitura-de-Porto-Alegre-restringe-Educacao-de-Jovens-e-Adultos-EJA>, acessado em 08/11/2017

⁸ Idem.

investimento, sem reflexão pedagógica, majoritariamente administrada por movimentos sociais e organizações culturais, sem respaldo estatal, sem oficialização, ainda mais marginalizada. Como consequência, para o Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (SIMPA), em entrevista!! para o *Correio do Povo*⁹, o desemprego na cidade aumentará, pois os alunos permanecem na EJA, muitas vezes, apesar das dificuldades, pela necessidade de formação escolar para um emprego minimamente digno, ou seja, sem a escolaridade mínima, o maior impacto a médio e longo prazo é o aumento do número de desempregados.

Essa retomada histórica e política da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade do ensino público e privado do Brasil demonstra, por fim, que a agenda do Estado, desde sua constituição imperial, tem entendido a necessidade da educação da parcela “fora da idade escolar” da população como secundária, compensatória, supletiva, negligenciada. No máximo, como Educação Profissional, ou seja, com foco na formação para o mercado de trabalho, mesmo tendo como discurso uma educação emancipadora, libertária das amarras do capital, reconhecadora das realidades do aluno. Dessa forma, em vez de entender a realidade de trabalho do aluno como constituinte da prática pedagógica de uma forma positiva, entende-se de uma forma negativa, inclusive para justificar a flexibilidade e facilidade dos cursos de EJA e o desmembramento dessa modalidade no município de Porto Alegre. A partir dos estudos apresentados por Gomes e Carnielli (2013), essa concepção de EJA preconizada pelas políticas do Estado é refletida no próprio alunado que compõe essa modalidade, vendo a Educação de Jovens e Adultos em toda sua negatividade.

Se faz necessário que a EJA seja entendida como uma política pública, como um fator de diminuição da desigualdade social. Para Miguel Arroyo (2007), é essencialmente esse ponto que fará com que a EJA seja equacionada no campo dos direitos e deveres públicos e, assim, será entendida como diferente da modalidade regular e, portanto, necessitada de uma prática reflexiva e pedagógica própria. Sobre essa questão da Educação de Jovens e Adultos não somente como modalidade de ensino, mas como parte integrante de políticas públicas que visem a garantia de direitos da população, Arroyo escreve:

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas de

⁹ Jornal *Correio do Povo*, 07/2017. Restrição da EJA deve aumentar o desemprego em Porto Alegre, afirma Simpa. Fernanda da Costa. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%20/2017/7/623812/Restricao-da-EJA-deve-aumentar-o-desemprego-em-Porto-Alegre.-afirma-Simpa>. Acessado em 08/11/2017

garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público (ARROYO, 2007, p. 47).

Ribeiro (1999) argumenta na mesma linha de pensamento, propondo que

[a] Educação de Jovens e Adultos avançaria também na definição de um campo específico de prática e reflexão pedagógica, superando o paradigma da educação compensatória em prol de uma visão mais prospectiva, que articule a Educação Básica e a educação continuada como direito de todos (RIBEIRO, 1999, p. 189 – 190).

Dessa forma, além de ser inserida dentro dos documentos oficiais do Estado, a EJA enquanto modalidade escolar seria entendida como essencial para a promulgação do Estado de direito, fazendo com que a velha política de “Educação para Todos” seja efetivamente cumprida.

3.2 A construção da identidade da e na Educação de Jovens e Adultos

Retomando a pesquisa realizada por Gomes e Carnielli (2013) com alunos de Ensino Médio tanto regular quanto na modalidade EJA sobre suas concepções simbólicas dessas duas modalidades, mesmo sendo uma pesquisa com grupos focais específicos de Brasília e, por isso, não podendo ser generalizados, são expressão da representação simbólica da EJA na sociedade. As respostas dos alunos sobre as diferenças entre a modalidade regular noturna ou EJA, ou seja, sendo ambas em horários possíveis de serem conciliados com a rotina de trabalho diurno, evidenciam a representação negativa desta, incluindo o fator do estigma no mercado de trabalho. Segundo os alunos, a EJA não prepara para o vestibular, não dá certificação suficiente para a procura de emprego, não dá base para concursos, tem professores despreparados, é estigmatizada, superlotada de alunos, tem conteúdos e provas descontextualizados. Em contrapartida, é em horário possível para conciliar com o trabalho e bastante flexível para que o aluno a adeque à sua rotina. O Ensino Médio noturno não se afasta tanto dos problemas da EJA, também sendo mais fácil, inclusive pelo paternalismo com que os professores tratam os alunos, menos exigente que o diurno e, igualmente, não prepara para o vestibular. No entanto, tem menos estigma na sociedade e no mercado de trabalho, fazendo com que os alunos que estejam em idade adequada para transitar entre as duas modalidades, prefiram a modalidade regular. Nesse sentido, os alunos que não estão mais na faixa etária para o Ensino Médio não têm outra possibilidade que não a estigmatizada Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, a EJA é uma modalidade estigmatizada negativamente tanto pela sociedade em geral, observável pela desvalia do mercado de trabalho em relação a ela, quanto pelos próprios agentes de Educação, desde a Secretaria de Educação municipal e o Estado, como visto no subcapítulo anterior, quanto pelos professores e alunos da própria escola em que a modalidade é oferecida. Segundo a maioria dos autores trabalhados nesse capítulo, é estabelecendo diretrizes pedagógicas específicas, tratando esse campo com maestria teórica, prática e séria, entendendo a necessidade de EJA como uma necessidade de política pública, enfim, entendendo essa modalidade em suas especificidades, ou seja, as especificidades dos alunos que a compõem, é que a Educação de Jovens e Adultos terá maior prestígio social, pedagógico e político. É a ideia que a autora Vera Masagão Ribeiro (1999) trata ao designar a EJA enquanto campo pedagógico: “[a] constituição da educação de adultos como campo pedagógico, o que implicaria a existência de um conjunto de práticas e saberes minimamente articulados em torno de princípios, objetivos ou outros elementos comuns.” (RIBEIRO, 1999, p. 185). Ou seja, só será considerada pela sociedade a Educação de Jovens e Adultos que não for uma continuação *ipsis literis* do Ensino Fundamental ou Médio da modalidade regular, mas sim que se considerem os alunos nas suas especificidades.

Como aponta Marta Oliveira (1999), esse tema não deve ser entendido apenas como uma especificidade etária, mas especialmente como uma especificidade cultural. Ou seja, por mais que sejam os adultos e jovens todos marcados como “não crianças”, não são quaisquer adultos e jovens que frequentam a EJA, não são estudantes universitários, profissionais procurando por maior formação, ou ainda pessoas adultas procurando formação em artes, música, línguas estrangeiras. Muito pelo contrário, são adultos e jovens de famílias pobres que tiveram, em todas suas gerações, poucas e rápidas passagens pela escola, passagens problemáticas que foram finalizadas com a evasão ou a possibilidade de. Dessa forma, não são os adultos e jovens em que geralmente se pensa quando se pensa em jovens e adultos, ou seja, o jovem que seguiu a escolaridade regular e que termina o Ensino Médio, que convive com pessoas da mesma idade em suas salas de aula, ou o adulto de classe média, branco e bem-sucedido, com um nível Médio de instrução, mas são seu reverso. Segundo a autora, transitar pela Educação de Jovens e Adultos é transitar por três condições essenciais desses sujeitos, quais sejam: a condição de *não-crianças*, entendida como a ideia da idade adulta ser uma fase de estabilidade; a condição de excluídos da escola, como sendo a condição de suas trajetórias escolares truncadas e dificultadas por diversos motivos além da mesma e a condição de membros de determinados grupos culturais, que discute a generalização das diferenças entre os grupos de adultos dentro da sociedade.

Nesse sentido, socialmente se entende a idade adulta como sendo uma etapa de estabilidade intelectual, financeira e emocional, ou seja, a etapa em que, finalmente, o desenvolvimento humano chega a um patamar de descanso. Em contraponto, a juventude é a etapa socialmente designada com o estigma da rebeldia, da instabilidade, da transição entre a criança e a adultez, portanto, uma faixa bastante confusa, diversa, ambígua. Ou seja, enquanto a idade adulta é vista com positividade, a juventude é vista com negatividade. Leão (2007) aponta com clareza a noção corrente de juventude, ao ser identificada como potencialmente negativa por sua instabilidade, mas ainda potencialmente idealizada pela sua transformação social ou possibilidade de mercado de consumo. Em ambos os casos, a juventude não é entendida em si, nas suas características específicas dos sujeitos que a compõem, mas sempre em vistas para o futuro, ou seja, colocando em segundo plano as experiências presentes e vitais da juventude. Segundo o autor, a juventude

pode ser compreendida como um período da vida determinado pelo modo como historicamente as sociedades organizam seus ciclos de vida. Ela compreende demandas específicas cuja centralidade está na inserção social das novas gerações. É o tempo da aquisição e experimentação da autonomia. Se em outros tempos havia um percurso nítido da juventude à vida adulta, hoje predomina entre os jovens, a incerteza quanto ao futuro. No caso brasileiro, os dados apontam um crescimento das dificuldades de transição à vida adulta, especialmente para os jovens pobres (LEÃO, 2007, p. 74).

No mesmo sentido argumenta De La Fare e Corrêa (2015), evidenciando que a visão escolar da EJA, ou seja, a visão de que estender o processo educativo do ensino regular para essa modalidade é o suficiente, é prejudicial para o avanço nas discussões da mesma e, ainda, é reforçada pela obrigatoriedade escolar promulgada pelo governo. Assim, pela tensão de visões diferentes acerca da EJA nas perspectivas dos adultos, que a veem como uma possibilidade de esperança, e dos jovens, que a veem como última opção, a referida modalidade não se restringe a mera extensão escolar, mas sim apresenta um outro contexto de flexibilização, metodologia e epistemologia que a escola tradicional não desenvolve completamente. Essa diferença de abordagens da prática de ensino e aprendizagem, muitas vezes, é o motivo pelo qual os alunos evadem da escola e/ou procuram a modalidade da EJA. Assim, os autores advogam pela visão da EJA enquanto um ambiente cultural de aprendizagem, e não necessariamente escolar. Em outras palavras,

as normativas educativas atuais além de estender a obrigatoriedade escolar têm reforçado a versão escolar da EJA, que parece atuar como um atenuante dos processos de exclusão educativa que o mesmo sistema educativo produziu e continua produzindo. Por um lado, adultos que experimentaram processos de exclusão social e educativa visualizam a EJA como uma possibilidade para concluir uma escolaridade à que muitas vezes sentem como uma “pendência”. Por outro, adolescentes e jovens que

as escolas comuns rejeitam são encaminhados para EJA como “última possibilidade” de obtenção de uma certificação que demonstre que concluíram a escolaridade obrigatória. Muitas vezes esses sujeitos encontram nessa outra experiência de escolaridade um acolhimento que não vivenciaram nas escolas comuns, pois as repetidas e extenuantes situações de repetição de ano deterioram sistematicamente suas capacidades de permanecer na escola comum (DE LA FARE, CORREA, 2015, p. 349).

Em relação à idade adulta, Marcos Laffin (2012), dissertando sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, analisa o documento que regula a prática pedagógica do profissional para essa modalidade:

(...) o documento [que regula a prática profissional docente pedagógica] situa a Educação de Jovens e Adultos com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “*idade própria*” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal, e a escolarização como uma oportunidade, em vez de ser reconhecida como um direito educativo dos sujeitos jovens e adultos. Ao mesmo tempo, admite a atuação [docente] em diferentes fases do desenvolvimento humano, logo a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem (LAFFIN, 2012, p. 13).

Em outras palavras, coloca a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade para além da idade própria para a aprendizagem, ou seja, como se a idade adulta não fosse própria para a aprendizagem, entendendo esse processo como somente a aquisição de conhecimento em idade e época escolar formal. Em paradoxo, o mesmo documento admite a prática docente em diferentes fases do desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento ocorre durante toda a vida do sujeito e, então, é passível de ocorrer a aprendizagem. No mesmo sentido argumenta Ribeiro (1999):

(...) o amadurecimento de uma psicologia dos adultos, tanto no que se refere à dimensão cognitiva quanto motivacional, seria fundamental para se superar a concepção de que o desenvolvimento é algo que ocorre apenas durante o período de desenvolvimento biológico intenso (infância e adolescência), fazendo parecer irrelevantes as características específicas de outras fases da vida e os efeitos que a aprendizagem pode produzir também durante a idade adulta (RIBEIRO, 1999, p. 194).

Ou seja, mesmo tendo estigmas diferentes na sociedade, tanto a idade adulta quanto a juventude tem uma característica em comum, ou seja, são ambas vistas como *não mais crianças* e, paradoxalmente, é opinião de vários autores (RIBEIRO, 1999; GOMES, CARNIELLI, 2013; ARROYO, 2001) que a EJA ainda é vista em uma perspectiva paternalista, infantilizadora. Isso ocorre pela suposta efetividade da transposição da metodologia, currículo e didática do ensino regular para essa modalidade, sem que sejam analisadas, validadas e consideradas as experiências dos adultos e jovens que a compõem que, como já referido, não são quaisquer adultos e jovens. Para Ribeiro (1999), isso se dá também pela visão errônea que se tem da necessidade de se tratar a EJA também como parte de políticas públicas que transcendam a educação:

Certamente, [a] assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os alunos jovens e adultos. E reforçando representações como essas, que podem povoar tanto o imaginário dos educadores quanto dos alunos, temos no terreno da Educação de Jovens e Adultos políticas de Estado que também concorrem para cristalizá-las. Ainda que nas últimas décadas tenhamos assistido aos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da Educação de Jovens e Adultos como parte integrante do conjunto de políticas educacionais - em alguns casos inclusive transferindo serviços anteriormente alocados em órgãos de assistência social para as secretarias de educação -, algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa (RIBEIRO, 1999, p. 188).

Então, entende-se os alunos dessa modalidade nas suas especificidades, entende-se que são necessárias políticas outras que não educativas para que se garanta o acesso à educação, mas não de forma positiva, mas sim assistencialista. Assim, volta-se à didática jesuíta do começo do Estado brasileiro, quando a educação para as camadas populares era vista como assistência, caridade. Conseqüentemente, coloca-se um sujeito que tem uma trajetória de vida difícil, complexa, muitas vezes com família formada, com carreira de trabalho, com concepções de mundo diversas, em um papel de paciente em que o agente educador seria o sujeito ativo que tiraria o aluno de seu papel subalterno através da ação filantrópica. Justamente por serem sujeitos de classes populares, por terem em suas trajetórias a marca da desigualdade social e econômica, são vistos como pouco capazes de atingir um certo nível de abstração e produção de conhecimento se não através da mediação do professor, ou seja, em uma posição *infantilizada* quando, na verdade, já tem percursos de vida completos.

Essa reflexão nos leva à segunda condição colocada por Marta Oliveira (1999) para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, a condição de excluídos da escola. Por serem alunos que não tem condições, geralmente pela carga de trabalho que tem de ter, de cursarem a escola no tempo estipulado, são colocados, na escola, em um ambiente e em turnos que não são o *alvo inicial* da mesma. Dessa forma, supondo que a educação para crianças e adolescentes seria formativa, ou seja, que o sujeito não teria na sua bagagem intelectual o conhecimento que a escola transmitiria a ele e, portanto, a própria transmissão seria um método didático adequado, levando o conhecimento dos professores aos alunos. No entanto, a EJA coloca um obstáculo essencialmente nessa transmissão, pois os alunos não são *tábulas rasas* em que não há, ainda, conhecimento de mundo (como se qualquer pessoa assim fosse em algum momento da vida), mas sim sujeitos formados, inseridos na sociedade, com trajetórias de vida complexas e válidas. Assim, a escola se confronta com a necessidade de se rever a forma com que se ensina e, muitas vezes, isso não acontece, ocasionando a evasão dos

alunos. Isso, seguindo o que postula Marta Oliveira (1999), é justamente um ponto central do motivo pelo qual a Educação de Jovens e Adultos não é uma questão somente etária, mas também cultural. Entender a situação e contexto de vida em que se insere o aluno é essencial para que a EJA funcione enquanto prática pedagógica e formadora. Sobre essa questão, em outras palavras, adiciono Ribeiro (1999), em que se enfatiza a inversão que a escola deveria entender como essencial para a EJA, entre a prática e a aprendizagem da teoria:

Se consideramos que a Educação Básica em geral visa à formação de cidadãos aptos a integrar-se à vida produtiva, poderíamos relativizar o potencial definidor desse aspecto em relação à especificidade da educação dos jovens e adultos. Entretanto, é inegável o fato de que, ao tratar com alunos jovens e adultos, os educadores se veem mais provocados a desvencilhar-se de preceitos forjados na tradição de Ensino Fundamental propedêutico, segundo os quais a formação geral deve anteceder a formação profissional ou, numa perspectiva ainda mais restritiva, “primeiro se assimila depois se aplica”. A Educação de Jovens e Adultos obriga os educadores a focalizar sua ação pedagógica no presente, enfrentando de forma mais radical a problemática envolvida na combinação entre formação geral e profissional, entre teoria e prática, universalismo e contextualização (RIBEIRO, 1999, p. 193 – 194).

Nesse âmbito, se faz necessário que se pontue que a exclusão sofrida por esses alunos geralmente não é somente educacional, mas também social, econômica e política, sendo essas desigualdades, às vezes, mais constituintes e causadoras da exclusão educacional, como discutido no subcapítulo anterior. Compreender esse duplo, triplo processo de exclusão é essencial para se compreender o lugar social em que estão esses alunos, entender suas realidades e, portanto, entender a necessidade de se reformular a prática pedagógica nas classes de Educação de Jovens e Adultos. Como coloca Gonçalves (2012), esses alunos são frequentemente acusados pela sociedade de não terem trabalho digno por não terem estudado, mas eles justamente não estudaram pela necessidade de trabalhar cedo. Assim, tanto a sociedade quanto o mercado de trabalho e o Estado entendem esses sujeitos como responsáveis pelas desigualdades por eles mesmo postuladas, reservando a esses alunos postos de trabalho precários, estigmatizando o diploma de EJA, desqualificando-os.

A necessidade social de determinar um padrão que deverá ser atingido por todos os cidadãos para que sejam aceitáveis dentro da sociedade é no mínimo violenta com quaisquer pessoas que apresentem um padrão de vida contrário. Assim, se pleiteia como adequado que se vá à escola dos 7 aos 16 anos, que depois se profissionalize na universidade, que se siga carreira acadêmica ou siga para o mercado de trabalho, em condições financeiras que permitam a necessidade de trabalho somente após o Ensino Médio. A deliberação dessa trajetória escolar *normal* é a demarcação das relações de poder entre as classes sociais nas quais se baseiam a sociedade, ou seja, quem consegue segui-la é pertencente a camadas mais altas da sociedade, e quem não consegue, às camadas mais baixas. No entanto, o que é

considerado como *desviante* é a trajetória truncada, fora da idade adequada, conflitante com a prática de trabalho. Ou seja, o que é *desviante* é *negativo*, e esse sentido social da negatividade, da secundariedade da EJA tem fortes influências em como essa modalidade é vista tanto pela população quanto pelo Estado. Sobre a necessidade e violência da *normalização*, Tomaz Tadeu da Silva coloca:

Normalizar é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente com a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música e a comida de outros países. É a sexualidade homossexual que é sexualizada não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Dessa forma, colocando a trajetória escolar de adultos em idade “não escolar” como secundária e com sentido negativo, leva à invisibilidade dessa categoria, o que tem reflexos inclusive administrativos do Estado, vide a agenda política da Prefeitura de Porto Alegre para a Educação de Jovens e Adultos e os argumentos utilizados para a restrição de matrículas. Dessa maneira, como coloca Miguel Arroyo (2007), a visão com que se percebe esses alunos é totalmente manchada por suas trajetórias escolares truncadas, e, assim, são estigmatizados como “evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes” (ARROYO, 2007, p. 23). Como segue o autor, enquanto esse olhar sobre esses jovens e adultos perdurar, a sociedade não avançará na reconfiguração da EJA.

Então, para que se entenda e teorize sobre a Educação de Jovens e Adultos tendo como base as experiências e trajetórias de vida dos alunos que compõem essa modalidade, é necessário que se compreenda quem são os alunos que compõem essa modalidade, ou seja, eles não são pacientes de uma ação assistencialista, não são sujeitos necessitados de transmissão de conhecimento, não são sujeitos que não trazem consigo suas trajetórias de vida, de trabalho, de hobbies, enfim, não são sujeitos mais ou menos vazios que estão à espera do conhecimento formal da escola. Em contrapartida, são sujeitos protagonistas de seus processos de aprendizagem, de suas próprias vidas, que entendem a noção de responsabilidade e causalidade, de suas lutas por uma sociedade mais justa. São sujeitos sociais inseridos em uma comunidade, dignos de direitos sociais e educacionais, muitas vezes

vítimas de violências institucionais do Estado e da sociedade. Assim, compreende-se esses sujeitos não em uma perspectiva negativa de incapacidade, mas sim positiva de protagonismo na produção de conhecimento social e cultural das e nas comunidades em que se inserem. Consequentemente, terá a Educação de Jovens e Adultos uma abordagem otimista em relação às vivências desses alunos enquanto conteúdo válido do contexto escolar. No mesmo sentido advoga Miguel Arroyo pela necessidade de se entender esses sujeitos enquanto sujeitos de direitos:

Como ver esse jovens-adultos? Reconhecendo e entendendo seu protagonismo. A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tanta carências sociais. Nesse olhar mais abrangente a juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem a configuração muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse “todos” abstrato se particulariza em sujeitos concretos (ARROYO, 2007, p. 24).

Destarte, principalmente para o adulto que passou muito tempo sem frequentar a escola e, em um determinado momento, decide pela volta, é necessário que se reflita sobre seu papel naquela sala de aula, que entenda a formação da sua identidade *na* Educação de Jovens e Adultos, entendendo a escola como, agora, mais uma faceta de sua vida em que vai se inserir e que vai ser constituinte de sua subjetividade e de seu processo de aprendizagem, não só dos conteúdos formais escolares, como também dos conteúdos de aprendizagem do cotidiano. É necessário que se reflita, principalmente, sobre seu papel na produção de conhecimento, na reflexão sobre a prática, não somente na transmissão simples de conhecimento para sujeitos que já tem uma bagagem de vida. Em outras palavras, para que se entenda o sujeito e para que ele se entenda enquanto parte constituinte da aprendizagem e da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar, há a necessidade de se validar e incorporar o conhecimento que ele ou ela trazem da prática de vida para a sala de aula, levando-o ao mesmo patamar de validade que os conhecimentos escolares têm.

Por isso é urgente se entender a EJA nos seus aspectos positivos e não negativos, para que o sujeito não se forme, no momento delicado de voltar à escola e se entender como sujeito capaz de continuar estudando e aprendendo o conteúdo formal da escola, como sujeito *incapaz, paciente, defasado, não concluinte*, mas sim como protagonista desse processo. Nesse sentido, um elemento essencial da vida dos alunos da EJA é o trabalho, que ocupa a maior parte do tempo diário da grande maioria de todos os brasileiros.

Rita de Cássia Gonçalves (2012), em uma pesquisa com alunos cursantes da Educação de Jovens e Adultos, trabalhou as concepções do conceito de trabalho desses sujeitos, concepções essas que refletem nossas próprias ideias sobre trabalho e a ação de trabalhar, e, conseqüentemente, a ideia social ocidental construída sobre o trabalho. As percepções sobre esse ato eram, na sua maior parte, negativas, indo desde a noção de “passar trabalho” como passar dificuldade, até a noção da exploração trabalhista. Além disso, inclusive, quando se quer dizer que gostamos da profissão que temos, há vezes em que argumentamos “nem é trabalho, é outra coisa, de tanto que gosto de fazer”, evidenciando ainda mais o estigma negativo do trabalho que a sociedade ocidental capitalista tem.

Assim, entende-se, normalmente, o trabalho enquanto processo de produzir algo, seja um produto físico ou intelectual, mas com foco na produção de algo, ou seja, em uma perspectiva material de saldo de um esforço físico ou intelectual. No entanto, o trabalho não se limita a esse espectro de produção de coisas materiais, tendo uma abrangência muito maior. Sobre esse aspecto, coloca a autora:

O processo de trabalho não se restringe à produção de coisas “úteis” (dimensão econômica). Envolve ao mesmo tempo produção, reprodução e transformação das relações sociais (dimensão política) e a elaboração de uma experiência sobre elas (dimensão simbólica). Portanto, o processo de trabalho comporta sentidos distintos: um prático e outro relacional, (...) [que] refere-se às relações sociais tecidas no processo de trabalho e se reveste de significados e sentidos partilhados; permite aproximações e distanciamentos, conformismos e resistências (GONÇALVES, 2012, p. 30).

Dessa forma, o trabalho é uma componente da vida de todas as pessoas que é mais profundo do que a ação de produzir alguma coisa, tendo circunstâncias políticas que dizem respeito às relações sociais e dimensões simbólicas, relacionadas à elaboração intelectual de uma experiência sobre a prática de trabalhar. Nesse sentido, Marx (2011) ilustra com uma comparação explicativa: o que difere o melhor trabalho de construção da colmeia de uma abelha do pior trabalho do pior arquiteto é a capacidade deste de ter um plano anterior desse projeto na cabeça, que, depois, o transformará em realidade. Assim, o produto final não é somente um produto final, mas também o resultado do que antes existia idealmente na cabeça do arquiteto, ou seja, o ser humano imprime ao material físico sua vontade e planejamento anterior. Considerando o exposto, o trabalho tem como constituinte de si um aspecto simbólico forte que é essencial para o trabalho com o público da Educação de Jovens e Adultos, pois permitirá a reflexão intelectual, a produção de conhecimento de atividades que parecem, à primeira vista, puramente mecânicas, automáticas e cotidianas.

Dessa forma, o trabalho é considerado aqui essencialmente como uma relação, ou seja, é através dele, se superando a visão negativa e entendendo-se o trabalho na sua dimensão

genérica, que cada indivíduo “entra em contato consigo mesmo (corpo, mente, subjetividade); bem como as pessoas entram em contato com a natureza (ar, terra, água, minérios e outras matérias-primas); e também o indivíduo entra em contato com os outros (relação social; cooperação; solidariedade; conflitos (...))” (GONÇALVES, 2012, p. 39). O trabalho, então, não é somente a profissão de dona de casa, pedreiro, comerciante, que se exerce, mas também a produção de arte, de tecelagem, de culinária, de decoração, de texto; em outras palavras, a noção de trabalho aqui desenvolvida extrapola os limites da ação que se pratica, que resultará em um produto e terá como retorno um salário, mas que também abrangem toda a vida cotidiana do sujeito, enquanto práxis humana.

Considerando que as linguagens estabelecem a relação entre o aluno e o conhecimento de todas as áreas, o contexto em que ele foi produzido e as diversas maneiras de utilizá-lo na prática (VIGOTSKY, 2008), o Ensino Fundamental tem como responsabilidade promover ao aluno o domínio das mais diversas linguagens, para que acesse o conhecimento e utilize-o, deixando, teoricamente, para o Ensino Médio, o desenvolvimento da autonomia intelectual e ética. Ou seja, é no Ensino Médio que se propõe o entrelaçamento do trabalho enquanto práxis humana e prática produtiva, tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano, para que a realidade do aluno, principalmente do aluno periférico que começa a trabalhar cedo, seja reconhecida e considerada.

Sem entrar em pormenores da real aplicação dessa questão, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, seja ele regular ou nessa modalidade, tem aproximações bastantes grandes quando se trata de como desenvolver a noção de trabalho enquanto práxis humana e a reflexão intelectual de uma prática mecânica e cotidiana. O paradoxo em que se insere o trabalho enquanto atividade de produção de ser essencial para que o trabalhador, ao trocar sua força de trabalho por um retorno financeiro, garanta sua existência no capitalismo e, ao mesmo tempo, ser um espaço para poucos e, nos espaços em que há maiores possibilidades de emprego sem formação escolar, são empregos informais e pouco dignos, é extremamente violento para o aluno que vive de trabalho, pois, como coloca Kuenzer (2002),

Do ponto de vista dos trabalhadores, essa transferência assume feições perversas, uma vez que, para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, instrumentais e cognitivas, imediatamente vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência do sistema de ensino, na maioria das vezes viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho (KUENZER, 2002, p. 41).

Dessa maneira, a noção de *trabalho* é estigmatizada como negativa, tanto dentro quanto fora da sala de aula, principalmente em espaços em que o trabalho é constituinte da maior parte dos alunos, como a EJA e o Ensino Médio. Enfim, em modalidades escolares em

que o trabalho deveria ser o posto de desenvolvimento teórico principal, pois é essencial na vida cotidiana e nas atividades de aula, não é visto como práxis humana, mas somente no seu aspecto de produção material que terá, futuramente, um retorno financeiro ou um retorno pedagógico, como uma nota ou conceito.

Em suma, para que o Ensino Médio, seja ele regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cumpra com seu objetivo de promover a autonomia em relação à realidade cotidiana, é essencial que se diferencie e se desenvolva as noções de trabalho não somente no seu aspecto profissionalizante de *aprender a fazer algo*, de atividade produtiva, mas também como práxis humana que é passível de reflexão, teorização e estudo. Sobre esse aspecto, aponta Kuenzer:

(...) elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante (KUENZER, 2002, p. 43 - 44).

Da mesma opinião é Ribeiro (1999), ao pontuar a relevância que teria para a comunidade escolar a análise de como os saberes relacionados aos contextos de vida de jovens e adultos trabalhadores poderiam ser elaborados pedagogicamente em sala de aula, de modo que se avance sua capacidade crítica, sua autonomia, sua criatividade, e não somente como cumprimento de tarefas específicas sem muita relevância, para que se tenha o retorno da nota ou conceito. Separar esses aspectos é separar a vida do aluno do espaço escolar, o que, além de poder ser motivo de evasão pela falta de articulação e motivação, reflete a dicotomia discutida entre trabalho como práxis humana ou como atividade produtiva, ou seja, na escola se tem o trabalho visando a elaboração de um produto, enquanto em casa não se tem o mesmo tipo de trabalho, em consequência, a vida do aluno é conflitante com a vida da escola, promovendo uma ruptura entre esses dois aspectos do cotidiano que deveriam ser entendidos como constituintes da vida e subjetividade do sujeito. Como aponta Leão (2007), essa poderia ser entendida como uma perspectiva que coloca a escola como centro das atividades, e não a vida desse sujeito que compõe a escola, tendo consequências inclusive para a relação entre os professores e alunos:

Essa visão *escolocêntrica* vê os alunos como resistentes à cultura escolar e ao papel dos estudantes devido à sua origem social. Segundo esse olhar, os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola desenvolvidos em suas famílias de origem ou produzidos pela vivência na pobreza. Essa perspectiva separa também os professores dos espaços de encontro e diálogo com os jovens. Além disso, a rotina escolar, a burocracia, a organização e as condições de trabalho impedem uma aproximação maior entre os atores. Os jovens estão ali para aprender - são estudantes -, e os adultos estão ali para ensinar - os professores (LEÃO, 2007, p. 77).

A história da Educação de Jovens e Adultos é marcada por discussões e debates sobre as delicadas relações entre o reconhecimento dos saberes populares (tanto em legislações quanto nas salas de aula) e a garantia do acesso ao conhecimento da educação geral, ou seja, “entre reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal” (ARROYO, 2007, p. 35-36) Para o autor, o que se necessita é que esse diálogo não se perca, que se continue assegurando o acesso à cultura geral sem que se perca a validade e consistência do saber popular específico. De forma semelhante, para Paiva, o que se necessita é o que ela chama de “realismo em educação” ou seja:

a abordagem dos problemas educacionais sem unilateralidade, ou seja, do ponto de vista objetivo, tanto de uma perspectiva interna quanto de uma perspectiva externa; o tratamento das questões educativas sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando também em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo, suas consequências sobre a ordem vigente nos planos político, social e econômico (PAIVA, 1987, p. 31).

Para a Educação de Jovens e Adultos, que sofre com o estigma da inconclusão, da negligência, da dificuldade de se estabelecer enquanto campo pedagógico específico em comparação com a repetição do que é visto na modalidade regular, essa articulação entre a macroestrutura/macrocultura e a microestrutura/microcultura é essencial para uma prática de sucesso. Assim, os alunos se verão inseridos em uma sociedade maior que a comunidade em que vivem e, essencialmente, capazes e obrigados de tomar parte nessa macrocultura, observando seu papel de cidadão consciente e agente. Se destituindo, dessa forma, da sua antiga concepção de *incapazes, defasados, não concluintes*, entendendo seu papel na escola não como supletivo ou complementar, mas essencialmente formativo. A autonomia, então, nada mais será do que a capacidade de se refletir, teorizar e discutir sobre a inserção de si e dos terceiros de sua comunidade nessa articulação entre suas próprias vidas e a cultura dita “geral” e “universal”, entendendo o papel do trabalho, tanto como práxis humana quanto atividade produtiva, na transformação social e simbólica da realidade. Em outras palavras, aponta Gonçalves (2012):

A perspectiva e desafio é construir um processo educativo onde os cidadãos e cidadãs tenham ciência da produção de sua existência material e simbólica, no processo de transformação da natureza, enfrentando o reducionismo do que se convencionou chamar de mercado de trabalho (GONÇALVES, 2012, p. 31).

Logo, é essencial que se reflita sobre a identidade *da* Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar e campo pedagógico tendo por base a identidade *na* EJA desses alunos que a compõem, considerando suas trajetórias de vida, seus cotidianos, seus processos

de trabalho, as desigualdades pelas quais passaram, tão válidas de terem espaço no currículo escolar quanto a cultura ocidental dita “universal” que, na sua maioria, não diz respeito à realidade dessas pessoas, sendo a cultura da classe média branca e masculina da sociedade “universal”. Dessa forma, é essencial entender essa cultura como também específica de um grupo de pessoas e, logicamente, toda a cultura é específica e toda cultura tem espaço de validade dentro do contexto escolar. Assim, se muda o eixo da aprendizagem não para os conteúdos a serem ministrados, mas sim para os processos de aprendizagem desses sujeitos e qual a importância que esses conteúdos terão para eles, para que a leitura e a escrita, por exemplo, não sejam somente tópicos a serem vencidos ou necessários para assinar o nome, mas sim como essenciais para a independência, autonomia e cidadania.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo articula, como base empírica, as propostas epistemológicas de González Rey, a Epistemologia Qualitativa, e a proposta metodológica, o método construtivo-interpretativo. Assim, propõe-se uma articulação entre a teoria proposta e o estudo da subjetividade. Nesse capítulo, então, se elucidam as perspectivas teórico-metodológicas que balizaram a atividade prática, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de pesquisa e o método construtivo-interpretativo de análise da informação.

4.1 Perspectiva epistemológica

Para o estudo de um elemento flexível, recursivo e complexo que é a subjetividade, uma outra perspectiva epistemológica é necessária, tão dinâmica, flexível e interativa quanto o foco de estudo. A perspectiva epistemológica adotada é a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1999, 2002, 2010) e é baseada por quatro princípios que mantêm relação entre si e se sustentam: a natureza construtivo-interpretativa do conhecimento, o caráter dialógico e interativo da pesquisa, a singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento e o caráter aberto da pesquisa.

A natureza construtivo-interpretativa do conhecimento se relaciona com o que foi discutido no subcapítulo *Imaginação, produção de conhecimento e aprendizagem*, ou seja, em linhas gerais, o conhecimento sobre a natureza não é realizado se decodificando enigmas do e no ambiente ou ainda o transformando em conhecimento; em outras palavras, o conhecimento não se encontra *na* natureza, mas sim é produto da subjetivação do sujeito, que entende a natureza de acordo com seus processos histórico e sociais que o levaram ao que é naquele momento. Para que esse processo ocorra, isto é, para que a natureza se transforme em conhecimento, a imaginação tem um papel imprescindível enquanto processo subjetivo. Assim, o conhecimento nada tem de neutro, mas sim é completamente produto da subjetividade que influencia as ações do homem e da mulher na construção e curso da sociedade. Em uma perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, essa concepção de conhecimento leva a entender que as informações a que o pesquisador é permitido acessar através da expressão da subjetividade do sujeito são construídas por toda a sua história de vida e relações sociais e de poder e que, portanto, não são o reflexo de uma dada realidade, mas sim a sua interpretação, o que é pressuposto para a criação de conhecimento. Em consequência disso, as informações não são respostas a estímulos dados pelo pesquisador, colocando os dois agentes envolvidos como sujeitos produtores. Assim, para a pesquisa, essa

concepção pressupõe a (re)construção entre pesquisador e sujeito de pesquisa de experiências vividas, contextos, relações que promovam e favoreçam o estudo da subjetividade e da aprendizagem criativa.

O caráter dialógico e interativo da pesquisa, ao se relacionar com o item anterior, diz respeito à concepção de que o conhecimento não é produzido somente de forma individual e, além disso, é produzido a partir da subjetividade social, como discutido no subcapítulo *Aprendizagem na perspectiva da Teoria da Subjetividade*; em outras palavras, para que o conhecimento seja subjetivado, o sujeito mobiliza uma série de sentidos subjetivos que são produzidos com base nas suas interações com a natureza, isto é, nas suas relações multideterminadas em que inúmeros agentes são intercruzados, agentes tanto individuais, como a família e os amigos, quanto agentes institucionais, como a escola, o Estado, a sociedade. Assim, o conhecimento se produz em uma base essencialmente dialógica, pela interlocução desses vários sujeitos sociais, e dialética, pela tensão em que esses sujeitos se encontram socialmente. Assim, em uma perspectiva metodológica, significa entender que o sujeito é perpassado por sua subjetividade individual e a subjetividade social também e, além disso, não é totalmente capaz de acessar a sua subjetividade e a produção de sentidos subjetivos e, para isso aconteça em algum grau e o pesquisador tenha mínimo acesso ao seu objeto de pesquisa, o diálogo é essencial. Assim, esse princípio pressupõe uma relação com o sujeito concreto a partir de um esforço pela implicação afetiva, emocional e cognitiva do sujeito com a pesquisa, sem a qual o entendimento da subjetividade estaria comprometido. O sujeito, então, não recorda somente lembranças, mas também emoções no processo de empiria da pesquisa.

O princípio da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento refere-se à característica da subjetividade enquanto processo único em que é unicamente determinada pelas subjetivações de um sujeito concreto em suas relações emocionais e físicas com a natureza. Isto é, o estudo da subjetividade pressupõe basilarmente o respeito à sua diversidade de expressões, o que leva à singularidade como caráter qualitativo na produção de conhecimento. Assim, cada caso é entendido na sua constituição cultural, individual e histórica e, assim, induz-se ao processo de construção do geral, processo esse que é mediado pela ação dialógica do pesquisador. Além disso, esse princípio rege a possibilidade de se construir generalizações e construção de conceitos a partir de casos únicos, sendo, portanto, passíveis e sensíveis de construção de um modelo teórico a partir da singularidade do sujeito.

Considerando o exposto, se chega ao último tópico, que se relaciona intimamente com a perspectiva metodológica que discutimos: o caráter aberto da pesquisa. Assim, considerando que o conhecimento é construído, interpretado, dialógico e dialético, uma pesquisa que tenha como base essa epistemologia não será uma pesquisa fechada em suas possibilidades metodológicas e teóricas, mas sim aberta, flexível e dialógica em sua essência. Dessa forma, essa perspectiva nos leva às demandas metodológicas relacionadas com o objetivo do trabalho que são discutidas e definidas nos próximos subcapítulos.

4.2 Local de pesquisa, participantes e construção do cenário social da pesquisa

A escolha do local da pesquisa, sendo uma instituição de ensino básico da cidade de Porto Alegre, se deu inicialmente pela proximidade da pesquisadora com uma das funcionárias da instituição, que é sua colega no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS. Assim, após aproximação inicial e informal, escolheu-se o colégio como *lócus* a ser desenvolvida a empiria da pesquisa pelo seu esforço pedagógico em articular diversas áreas do conhecimento, metodologias alternativas, práticas de investigação e pesquisa e interação com o ambiente da escola que, em conjunto, propiciam não só um ambiente propício à aprendizagem significativa, como também para a aprendizagem criativa, foco deste trabalho. Essa aproximação ocorreu no final do ano de 2017 e, no início do ano de 2018, antes do início do ano letivo, nos aproximamos da professora de Língua Portuguesa e Literatura, que seria parceira da pesquisa, dada a área de formação da pesquisadora. Nesse momento, selecionou-se a turma de primeiro ano do Ensino Médio como espaço a construir o cenário social da pesquisa.

Dessa forma, iniciamos o ano letivo com a turma e seguimos acompanhando-a até o final, durante todo o semestre (dada a diferença de duração do semestre da Educação de Jovens e Adultos), participando das aulas quatro dias por semana, à noite. Inicialmente, como iríamos realizar um projeto com a professora de Língua Portuguesa e Literatura com a turma como instrumento de pesquisa, ela foi nosso contato direto com o colégio e os professores e, dessa forma, ela quem me apresentou como pesquisadora para a turma. Após esse contato inicial, falei sobre a pesquisa, quais meus objetivos e motivações com ela e me deixei disponível para qualquer dúvidas. Não havendo nenhuma, me sentei em meio aos alunos e comecei a participar das aulas. A construção do cenário social da pesquisa foi um tanto interessante, pois muitas vezes os alunos e professores me confundiam com uma aluna da turma, o que me permitiu me integrar muito mais aos alunos, além da observação participante, instrumento utilizado que será conceituado em seguida. Assim, participando das dinâmicas de

aula, das jantãs diárias, das aulas de Projeto de Investigação, das oficinas interdisciplinares e das saídas de campo, pude observar os alunos que seriam importantes para a produção da informação pretendida na pesquisa e manter uma relação bastante próxima com todos eles.

Depois de dois meses de imersão no contexto da turma, rerepresentei a pesquisa para a turma e perguntei por voluntários. Por não ter tido manifestações, abordei oito alunos que julguei que teriam características importantes para a pesquisa. Desses oito, quatro concordaram em participar mas não conseguiram sequer iniciar as dinâmicas conversacionais por falta de tempo pela demanda do trabalho. Dos quatro restantes, duas seguiram $\frac{2}{3}$ da pesquisa, ou seja, chegaram quase até o final, quando, pela demanda de trabalhos escolares e familiares, não puderam concluir. Dessa forma, ficamos com dois participantes, Eutanásio de Queiróz e Sédriky. Ao apresentar a pesquisa aos oito potenciais participantes, discutimos os objetivos e a temática da mesma, apresentei os instrumentos que pretendia utilizar e, dentro disso, discutimos um poema, *Criação*, de Lílian Rocha (2016), que discute as potencialidades de ser adulto e estar na escola, para dar o tom da pesquisa. Dessa forma, depois de selecionados os participantes, a imersão não cessou, continuamos participando das aulas quatro dias por semana até o final do semestre, além das conversas e encontros individuais com os alunos, de forma a reforçar sempre o contexto social da pesquisa e a relação com os alunos.

4.3 Instrumentos para a produção da informação

Como se conceituou no primeiro subcapítulo desse tópico e na discussão teórica, o conhecimento, ou seja, a informação, na perspectiva adotada, não é uma interpretação da natureza, mas sim uma subjetivação da mesma, o que acarreta em uma postura construtiva do conhecimento, não somente decifrador. Assim, os instrumentos para a construção da informação não são técnicas objetivas que darão sentido para a informação a ser organizada, mas sim ferramentas para geração da informação. A esse respeito, coloca González Rey:

Em lugar de trabalhar com técnicas, em que os elementos indutores são acompanhados de um conjunto de regras e categorias bem definidas para dar sentido às mais diversas expressões do sujeito, os instrumentos, conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informação que não definem o sentido final dela (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 79).

Dessa forma, o que se pretendeu com os instrumentos de pesquisa é a apreensão da melhor e mais profunda forma possível da subjetividade daquele aluno. Prioriza-se pelo diálogo, já que a subjetividade não é “alcançável” de outra maneira a não ser com a mediação

do outro. Assim, procurou-se diversificar os instrumentos de pesquisa e utilizar mais de uma forma, e, assim, com essa estratégia, favorecer o contato do participante com novas zonas de sua experiência, no sentido de proporcionar a emergência de reflexões, emoções e memórias que, por sua vez, possam levar a novos níveis de produção de conhecimento e de informação (GONZÁLEZ REY, 2002). Portanto, os instrumentos também foram modificados de acordo com as necessidades do campo.

Inicialmente, no projeto de dissertação, havia sido postulados os seguintes instrumentos: Observação participante, diário de campo, projeto sobre Preconceito Linguístico em parceria com a professora regente, relatos de alunos da EJA, situação-problema, entrevistas e completamento de frases. Os instrumentos de relatos de alunos da EJA e a situação-problema foram modificados. O segundo foi integrado ao projeto realizado com a professora regente da turma, enquanto o primeiro foi alterado para uma produção fotográfica. Para o bom decorrer do projeto em parceria com a professora, julgou-se de bom tom integrar a situação-problema como forma de produção textual da turma. Já em relação à substituição, julgamos a produção fotográfica como uma possibilidade de expressão da subjetividade mais livre e espontânea que uma discussão acerca de relatos de outros alunos da EJA, assim possibilitando outras formas de expressão da criatividade e de possíveis indicadores da subjetividade. Portanto, ao final, a pesquisa contou com os seguintes instrumentos:

a) Observação participante

Esse instrumento é utilizado durante a pesquisa de campo por sua característica holística que permite o pesquisador compreender aspectos intencionais e não intencionais que são implícitos ao processo de aprendizagem, através da observação de comportamentos, emoções, rituais, gestos (GONZÁLEZ REY, 1997). Com esse instrumento objetiva-se perceber atentamente como o estudante reage à determinada atividade de aprendizagem, como ele reage fisicamente a ambientes mais ou menos formais de aprendizagem, a conteúdos mais ou menos aproximados de seu contexto de vida e como esse corpo se relaciona com as estratégias de aprendizagem. Assim, a observação participante foi realizada em sala de aula, antes da aplicação dos outros instrumentos, para que a pesquisadora pudesse entender o contexto do funcionamento da turma e dos alunos, assim como durante as dinâmicas conversacionais e as atividades em si, se caracterizando, assim, como um instrumento processual. A observação participante será utilizada, também, no contexto de aprendizagem

cotidiana, que será descrito em seguida, entendendo assim os contextos formais e informais de aprendizagem enquanto processos holísticos e indicadores de subjetividade.

Além disso, a observação participante também foi utilizada durante a proposta das atividades, ou seja, foi analisado como os estudantes respondem às propostas e, nesse sentido, foi entendida como uma postura colaborativa para auxiliar a professora na sala de aula para que os instrumentos fossem aplicados em conjunto e integração com o conteúdo didático do momento, integrando a pesquisa aqui pretendida ao cotidiano escolar. Assim, a observação participante foi um instrumento de análise para entender a complexidade dos processos criativos e imaginativos dos alunos e seguiu o roteiro de observação participante descrito no **Apêndice A** e foi realizada em todos os momentos de participação das aulas.

b) Diário de campo

O diário de campo, enquanto instrumento também processual, tem como função o registro/anotação das situações em campo que serão analisadas com o fim de cumprir os objetivos da pesquisa. Assim, o diário de campo é um instrumento que permite sistematizar as experiências em sala de aula para que se organizem as informações muitas vezes confusas advindas da pesquisa de campo. A metodologia de utilização do diário de campo foi múltipla, contendo ideias desenvolvidas, frases isoladas, transcrições, esquemas, anotações de tópicos da pesquisa, etc. No entanto, pretendeu-se dividir o diário de campo em duas colunas, sendo a primeira a parte em que foram descritas as situações cotidianas e, na segunda, as reflexões que elas suscitam. Evidente que o diário de campo não foi utilizado com a finalidade de representar fielmente o cotidiano escolar ou a aplicação dos instrumentos de pesquisa, mas sim refletir as percepções da pesquisadora enquanto integrante do campo de pesquisa empírica.

c) Projeto em parceria com a professora regente

Esse instrumento foi realizado em sala de aula com todos os alunos da turma, em uma atividade realmente integrada ao espaço do cotidiano escolar com o objetivo de perceber contextualmente como os alunos participantes da pesquisa se comportam em um ambiente coletivo através de certas práticas pedagógicas alternativas; ou seja, como eles constroem conhecimento em um ambiente coletivo em que eu, enquanto pesquisadora, tenho maior controle das metodologias para tal. Esse projeto contou com 4 aulas, em que houveram lugar discussões e produções acerca do Preconceito Linguístico, temática que não tem relevância para a pesquisa, apenas foi uma maneira de nos integrarmos ao planejamento da professora

regente. Esse instrumento absorveu o instrumento de situação-problema, que consiste em uma situação cotidiana que apresenta um problema a ser resolvido pelos alunos, que o fizeram, inicialmente, de forma coletiva e, posteriormente, de forma individual. Esse instrumento foi aplicado somente com os alunos selecionados pela pesquisadora. Assim, o planejamento geral do projeto está descrito no **Apêndice B**.

d) Dinâmicas conversacionais

As dinâmicas conversacionais permitem a liberdade de alterá-las em alguns aspectos durante a realização da mesma. Nesse sentido, dentro dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997), a dinâmica não acontece em um momento único e isolado, mas sim como um instrumento processual que, apesar de acontecer em momentos distintos, mantém um eixo norteador, um roteiro. Em diferentes momentos da pesquisa de campo os eixos norteadores da dinâmica foram aplicados pela natureza da situação e, assim, ela foi construída no processo da pesquisa e não em somente um determinado momento de encontro com o sujeito. Assim, as informações resultantes são recursivamente relacionadas entre si, permitindo à pesquisadora que se postule um devir entre os temas da entrevista. Por fim, como coloca Muniz (2015), ela é essencialmente dialógica e dialética, em que se prioriza o diálogo com o sujeito e as informações que ele tem por construir, balizando-a com os eixos norteadores selecionados a priori e que, no correr da mesma, podem ser modificados e, assim, se promove a reflexão do sujeito acerca dos temas. Em outras palavras,

[A dinâmica conversacional] assume um caráter dialógico e interativo, que compõem o clima entre pesquisador e participantes da pesquisa, rompendo com a lógica da pergunta e resposta, para se configurar em uma epistemologia da produção. Neste contexto, não se espera apenas respostas dos participantes, mas insere-os em situações que demandam reflexão. Na mesma direção, (...) com foco em temas abertos, oportuniza a expressão dos participantes em seu caráter ativo em um processo que os impliquem em transitar pela trama complexa de suas experiências subjetivas (MUNIZ, 2015, p. 105).

Nesse âmbito, como coloca Amaral,

[a dinâmica conversacional] se configura como um espaço dialógico que tem como eixo central a qualidade do vínculo estabelecido entre o pesquisador e o participante. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador não se restringe a elaborar perguntas e o do participante a respondê-las, visto que as suas respostas não estão prontas *a priori*. É exatamente o inusitado, o novo, aquilo que não se pode prever que garante a qualidade dos indicadores a serem produzidos (AMARAL, 2006, p. 83, grifo da autora).

Portanto, o roteiro básico das dinâmicas, além das diferenças particulares de cada participante, está descrito no **Apêndice C**.

e) Produção fotográfica

Esse instrumento foi selecionado como forma de expressão mais livre das concepções dos participantes acerca dos processos de aprendizagem e de criação, de forma a nos permitir outras aproximações às suas subjetividades. Foi solicitado aos alunos que fotografassem, com seus celulares pessoais ou câmeras que porventura tivessem, ao menos cinco fotografias de acordo com os seguintes cinco eixos: o que significa como “aprendizagem fora da escola”, a ser registrada fora do espaço do colégio, como “aprendizagem dentro da escola”, a ser registrada dentro do espaço do colégio, como “criar fora da escola”, como “criar dentro da escola” e, por fim, “criatividade”, a ser tirada dentro ou fora da escola, à escolha do participante. Posteriormente, essas fotos foram enviadas a mim via *Whatsapp*, impressas e mostradas aos alunos. A partir disso, realizamos uma dinâmica conversacional aberta sobre o conteúdo e as suas motivações para as fotos.

f) Completamento de frases

O instrumento de completamento de frases foi utilizado com o objetivo de, inicialmente, promover a expressão da criatividade e da subjetividade em um ambiente e de maneira mais formal que as entrevistas. Além disso, segundo González Rey (2010), por ser um instrumento com indutores mais curtos e associado a informações diretas e indiretas, permite a expressão do sujeito com maior facilidade e, assim, permite ao pesquisador maior acesso às qualidades subjetivas dessas respostas. Assim, o instrumento de completamento de frases foi utilizado para que convirjam os questionamentos sobre os dois âmbitos em que a aprendizagem acontece, no âmbito formal e no informal. O roteiro para aplicação desse instrumento está descrito no **Apêndice D**.

4.4 Procedimentos de pesquisa

Iniciou-se a pesquisa com a construção do cenário social da pesquisa. Após dois meses, iniciou-se a aproximação dos possíveis participantes; nesse momento, foram entregues e assinados os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos. Após seleção dos alunos, iniciou-se as observações participantes, que ocorreram durante quatro dias na semana ao longo de 5 meses, totalizando 216h de observação, todas registradas em diário de campo, instrumento que perpassou todo o trabalho empírico.

Em primeiro lugar, realizamos o projeto conjunto com a professora regente, no mês de abril de 2018. Em seguida, no início do mês de maio, iniciamos as dinâmicas conversacionais

com os participantes, que, devida a demanda de trabalho dos mesmos, aconteceu de forma intermitente ao longo do trabalho. Ao todo, foram realizadas 6 dinâmicas conversacionais com duração média de uma hora e meia com o Eutanásio de Queiróz¹⁰ e 5 dinâmicas conversacionais com a mesma duração média com o participante Sédriky¹¹ ao longo do semestre. As dinâmicas conversacionais ocorriam em salas de aula vazias do colégio, na biblioteca ou no pátio. No mês de junho, no início, aplicamos o instrumento de produção fotográfica, que, também devido à demanda de trabalho dos alunos, durou o mês inteiro entre requisição, produção das fotografias, impressão e discussão. No mês de julho, por fim, aplicamos o instrumento de completamento de frases e subsequente dinâmica conversacional sobre, de maneira a realizar um fechamento do que foi discutido com os alunos para a pesquisa. Ao fim da discussão do instrumento, levamos novamente as fotos impressas aos alunos para que escolhessem uma foto que fosse mais significativa para eles, seleção essa também importante como forma de instrumento de pesquisa. Escolhida a foto, agradecemos a participação do aluno na pesquisa ao presenteá-los com um porta-retrato para guardar a fotografia, tanto como forma de lembrança da participação quanto como forma de incentivo para a permanência nos estudos, tanto na EJA quanto na sequência, seja no Ensino Superior ou para onde escolherem.

4.5 Metodologia de construção da informação

Como exposto até aqui, a relação entre a subjetividade e a informação, para a Teoria da Subjetividade de González Rey, tem um caráter construtivo e interpretativo que tem a qualidade de abertura e recursividade na articulação entre os diferentes instrumentos de pesquisa, nos processos de comunicação com os sujeitos e na postura do pesquisador em suas reflexões e construções em relação à investigação. Assim, a metodologia de análise da informação é congruente com esses aspectos e com os discutidos no capítulo 3 deste trabalho. Em outras palavras, como coloca Muniz (2015), um dos caracteres principais da informação quando a analisamos de forma construtivo-interpretativa é seu caráter simultâneo, ou seja, ela é construída simultaneamente entre a produção do sujeito a partir dos instrumentos e o processo interpretativo do pesquisador.

¹⁰ Nome fictício escolhido pelo participante. Eutanásio escreve histórias de ficção sobre o seu passado e, no seu romance principal, o seu personagem fictício se chama “Eutanásio de Queiróz”, sendo esse o motivo para a sua escolha.

¹¹ Nome fictício escolhido pelo participante. Sédriky não tem filhos próprios, somente adotados e, caso algum dia tivesse, daria esse nome a ele. Portanto, o escolheu como pseudônimo.

Dessa forma, a interpretação da informação que é adquirida a partir da utilização dos instrumentos de pesquisa não se restringem a eles, ou seja, a interpretação feita dos resultados da atividade de completamento de frases, por exemplo, não será somente feita com base nas respostas dadas, mas também em como a pesquisadora pôde observar o aluno durante a realização da atividade. Da mesma forma, a informação não será interpretada *a posteriori* da aplicação, mas sim estará em articulação e diálogo constante durante a mesma. Sobre a característica integral, processual e configuracional dessa metodologia, coloca Muniz:

Nosso movimento metodológico expressa a dinâmica configuracional entre informações de diferentes instrumentos e momentos da pesquisa, assim como demonstra que a interpretação não se expressa na e pela fala do participante, mas está nas elaborações que o pesquisador é capaz de realizar. Desta forma, cuidamos para ter um olhar aberto às expressões do participante, com ênfase à qualidade do processo de linguagem, tendo em vista um conjunto de elementos que, dentre outros, envolveram: gestos; expressões faciais, corporais e orais; intensidade e ênfase conferida a determinados elementos; à processualidade e aos tipos de registros e seus conteúdos (MUNIZ, 2015, p. 111)

Assim, na perspectiva que se adota de pesquisa qualitativa, não consideramos o dado em sua dimensão tradicional (GONZÁLEZ REY, 2002), ou seja, como entidade objetiva que se valida pela procedência instrumental que se organiza em categorias, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou “das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 110). Assim, a análise das informações se dá de maneira interpretativa e construtiva e pressupõe uma ação da pesquisadora no sentido de dialogar tanto com as informações precedentes dos vários instrumentos de pesquisa quanto com a teoria escolhida e, assim, em adequação às mesmas, não se prender à dimensão objetiva das informações, mas sim procurar por suas dimensões subjetivas.

As informações que são interpretadas pela pesquisadora se organizam em um processo de geração de indicadores, ou seja, unidades essenciais de informação, que podem não ser o que o sujeito entende por ela, mas sim o que foi interpretado pela pesquisadora. Assim, os indicadores são unidades essenciais da informação, em que se reforça o caráter construtor do pesquisador e que favorecem a rota reflexiva e interpretativa no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997). Os indicadores, então, por suas características qualitativas e não quantitativas, se configuraram em uma hipótese de trabalho que direciona a discussão teórico-prática do pesquisador. A esse respeito, esclarece Muniz:

Os indicadores formam um conjunto de reflexões do pesquisador sobre as informações da pesquisa, que se desdobram em hipóteses teóricas. A constituição de uma hipótese está associada às possibilidades que o pesquisador encontra na elaboração do conjunto de indicadores de organizar momentos qualitativos que em sua configuração compõe

uma hipótese. Desta forma, não é apenas um indicador que formará uma hipótese, mas um conjunto de indicadores que não se delimita pela quantidade, mas sim, pela sustentação e constituição de uma trama capaz de subsidiar elaborações mais contundentes de se organizarem como uma hipótese (MUNIZ, 2015, p. 111)

Os indicadores, então, nascem da perspectiva metodológica de construção do saber, ou seja, enfatiza as ideias e conceitos que, expressados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa e com base na subjetividade do sujeito, se integram de forma indissolúvel dentro da produção empírica. Dessa forma, o que é utilizado para fins de análise é a interpretação do pesquisador e não a informação em si. Como coloca González Rey (2002, p. 112), os indicadores são usados para “designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador”. Assim, o método de análise da informação não é estabelecido de fora, mas sim dentro do próprio curso da pesquisa e da construção do pensamento do pesquisador.

Considerando a prevalência da interpretação da pesquisadora, não temos pretensão de esgotar a totalidade de significados e interpretações dos acontecimentos, já que o foco de estudo é a subjetividade e, por princípio, isso não seria possível. Nesse sentido, recorrendo às gravações em áudio e às atividades escritas como fontes de informação, pode-se retomar novas perspectivas e possibilidades de indicadores que não foram possíveis de serem percebidas no momento. Seguindo essa lógica, González Rey (2002) apresenta o conceito de lógica configuracional, que compreende de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador e as informações encontradas, ou seja, não é essencialmente um processo somente de indução ou dedução, mas sim um processo complexo e construtivo que relaciona essas duas fontes de informação (a subjetividade do pesquisador e do sujeito de pesquisa) para a construção da empiria da pesquisa. Como coloca Amaral, então, essa lógica coloca o empírico em outro estado na pesquisa qualitativa:

A “lógica configuracional”, diferentemente dos processos de indução e dedução, integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com as informações encontradas. Essa forma de análise da informação pressupõe o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa que não representa, simplesmente, um conjunto de constatações imediatas do momento empírico. Ao utilizar a “lógica configuracional”, outorgamos um lugar diferente ao empírico, o que possibilitou uma abertura a novas ideias imprevisíveis no começo da pesquisa (AMARAL, 2006, p. 91).

Considerando essa metodologia de análise da informação e o objetivo da pesquisa, em suas produções se procurou por elementos que demonstrem a expressão de ideias originais, reflexão, questionamentos e problematização do estudado, uso de comparações, associação de ideias, imagens para a compreensão do conteúdo, ideias de soluções de problemas, entre outros elementos já discutidos que caracterizam a aprendizagem criativa. Dessa forma, a

análise da informação foi construída entre o sujeito e a pesquisadora, enfatizando-se a interpretação e o caráter dialógico do conhecimento.

5 CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Neste capítulo apresentamos os dois casos analisados: Eutanásio de Queiróz e Sédriky. Inicialmente faremos, em cada subcapítulo, uma caracterização dos participantes. Após, iniciamos a análise das suas configurações e expressões criativas e, por fim, apresentamos uma análise síntese de cada caso. Por fim, apresentamos uma análise integrativa dos dois casos e algumas reflexões sobre as implicações da construção da informação para a EJA enquanto modalidade idiossincrática da Educação Básica.

5.1 Caso de Eutanásio de Queiróz

5.1.1 Caracterização de Eutanásio de Queiróz¹²

Eutanásio entrou no primeiro ano do Ensino Médio com 49 anos, mais de 30 anos depois de ter abandonado a escola. Vem de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde passou boa parte da sua infância com uma série de irmãos, ambos os pais presentes e uma educação formal de Ensino Fundamental. Como a cidade não tinha escolas de Ensino Médio e a família, bastante pobre, não conseguiria pagar para Eutanásio seguir os estudos em outra cidade, ele teve de procurar sair do município para conseguir trabalho para sustentar a esposa que tinha recém pedido em noivado. Saindo do município, começou a morar em uma cidade na região metropolitana de Porto Alegre e entrou para o quartel como cabo. Passou 5 anos na carreira militar, até que a situação se tornou insuportável para o seu modo de vida e, como era moda na época, quem era militar trabalhava de vigilante caso largasse o quartel. No entanto, essa função também era exaustiva e monótona demais para Eutanásio, que o largou e conseguiu outro emprego em uma madeireira, como chefe da logística dos fretes. Lá, empresa em que passou 18 anos da sua vida, era encarregado de marcar e organizar os fretes da empresa familiar e, além disso, organizava, planejava e aplicava palestras motivacionais para os funcionários, a fim de motivá-los para que a rotina densa de trabalho braçal não os desmotivasse. Ele descreve essa rotina como desafiadora e que, portanto, o colocava numa posição de liderança:

Eu era encarregado, eu trabalhava numa madeireira, daí tinha a marcação dos fretes e organizava a parte dos caminhões, o depósito, sabe, coordenada ali, eu era um chefe ali dentro. Aí coordenava os fretes, marcava os fretes, os vendedores vendiam e eu marcava por caminhão, por rua, designando o frete, né. E ao mesmo tempo eu recebia as mercadorias, dava as tarefas pro pessoal quando não tinha, quando não tinha

¹² A caracterização dos participantes da pesquisa foi realizada com base nas dinâmicas conversacionais, nas conversas informais com o aluno e com os professores e na observação participante.

movimento, não tinha frete, daí eu coordenava o pessoal ali, liderava tudo. Era mais ou menos umas 12 pessoas que eu liderava no todo.¹³

Depois de 18 anos na empresa, Eutanásio percebeu que o planejamento financeiro da mesma não estava dando conta dos gastos e que ela iria à falência. Portanto, os donos contrataram uma empresa de consultoria financeira para auxiliar na questão e, dentre as reformulações que foram realizadas, o salário e posição de Eutanásio, que ao longo dos anos acumulou uma série de benefícios, foi diminuído e ele foi trocado de setor. Ele passou um período de dois anos nesse setor em que se sentia infeliz e não realizado, até que conseguiu se aposentar. Nesse período, devido à troca de setor e outras questões, Eutanásio desenvolveu uma depressão clínica que o obrigou a ser internado durante um período de tempo. Em seguida à sua recuperação, ao voltar para o trabalho, foi demitido efetivamente. Essa demissão, ao contrário do que pensava, foi um momento feliz na sua trajetória, pois foi a finalização de um longo período de infelicidade no trabalho.

Eutanásio é casado e tem dois filhos, um que está atualmente cursando Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma filha que cursa o Ensino Fundamental na sua cidade. Ele não tinha pretensão de se inscrever para o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas sim inscrever sua filha no Ensino Fundamental regular no colégio. No entanto, na hora da inscrição, lhe foi dito da existência da vaga e, “como por brincadeira”, se inscreveu e teve a vaga sorteada. Dessa forma, também por apoio da família, se matriculou e iniciou o ano letivo em 2018 do Ensino Médio depois de décadas fora da escola. Durante o ano em que estive em contato com ele, Eutanásio mostrou um empenho extraordinário nas aulas, tendo uma frequência de 100% de presença e um rendimento excelente, além de ser sempre participativo e manter boas relações com os colegas e professores.

5.1.2 Configurações criativas e expressões da criatividade na aprendizagem de Eutanásio

No início da pesquisa, no princípio da primeira entrevista, perguntando para o Eutanásio quais aspectos sobre ele poderia iniciar me dizendo, ele fala sobre sua profissão e o seguinte diálogo acontece:

Eutanásio: Ah, eu gostava, eu sempre tive bastante, sempre fui bastante metido sabe, eu me envolvia bastante, **não tinha muito tempo pra parar, era bastante corrido, daí eu gostava bastante, era bem envolvido assim, sempre tinha que puxar a frente, a gente fazia bastante reunião sobre motivação e essas coisas, sabe, eu**

¹³ Como forma de respeitar a variação linguística dos participantes, a transcrição das entrevistas, inclusive as falas da pesquisadora, foram mantidas nas suas formas originais, sem correção ortográfica.

fazia bastante reunião pra motivar o pessoal, sabe, pra não ficar só no salário, na cobrança sabe, eu motivava bastante o pessoal, era um serviço pesado né, se tu não tiver uma motivação, tem material de construção, tem cimento, tem coisas pesadas sabe. e daí se não tiver nada além do salário pra motivação eu achava que era pior o dia deles sabe, mas sempre tinha essas reuniões de noite, eram reuniões mensais né, reunião todo mês, daí tinha que botar os assuntos em dia né.

Pesquisadora: E daonde que saía essas ideias das reuniões de motivação? eram tuas ideias?

Eutanásio: Não, não, isso vinha uma cobrança de cima né, **mas eu, eles mandavam as diretrizes assim né, mas quem desenvolvia, preparava as reuniões era eu né, até tinha uma vez que eu não tinha projetor, naquela época não tinha projetor, e eu trouxe uma televisão de 32 polegadas de casa**, montei em cima da mesa, montei tudo, trouxe computador de casa, computador mesmo, grandão, cpu e toda aquela coisa, aí montei tudo em uma mesa pra passar uma palestra sobre motivação assim pra eles.

Nesse trecho de diálogo, é interessante que o primeiro comentário em relação às palestras que Eutanásio realizava não é a cobrança dos seus superiores, ou ainda a obrigatoriedade da mesma. Muito pelo contrário, os primeiros comentários sobre o trabalho que realizava na madeireira é sobre sua potência para a criação, e, aliada essa potência à característica pessoal de proatividade de Eutanásio e à fala sobre seus subordinados “eu achava que era pior o dia pra eles”, percebemos um indicador da **necessidade de espaço para a expressão proativa de sua personalidade para o estabelecimento de vínculo com a atividade que realiza e com quem a realiza**. Esse indicador é reforçado pelo trecho do instrumento de completamento de frases e o trecho de conversa que se seguiu à atividade:

Eu gosto **de ação** [completamento de frases]

Eu gosto de fazer, de agir e o que eu não gosto e de marasma, né? Não gosto de ficar parado sabe? (...) Marasmo, sabe? Tipo, trabalho de vigilante, de guarda, porteiro, alguma coisa fixa assim sabe? (...) **Tem que ter ação, tem que ter movimento**, tem que ter... é isso que eu gosto [entrevista]

Nesse trecho, reforça-se o indicador no sentido de que mostra a característica pessoal de Eutanásio de precisar de um ambiente que promova espaços de ação para que seja do gosto dele. Ele comenta, em outro momento da entrevista, como não foi possível para ele suportar o trabalho de vigilante ou a carreira do exército pela falta de movimento, pelo marasmo e, em contrapartida, **justamente pelo trabalho na madeireira promover esses espaços para que ele se movimente, é um espaço com o qual criou mais vínculo emocional**. Portanto, nesse trecho também percebemos o indicador da necessidade de Eutanásio de poder ter ambientes promotores de movimentos para o estabelecimento de vínculo com a atividade, com o espaço e com as pessoas com quem convive. Esse indicador não é percebido somente nas relações laborais de Eutanásio, mas também nos espaços de aprendizagem escolar. No trecho seguinte, podemos perceber, ao falar sobre o período do Ensino Fundamental que participou no interior do estado, que Eutanásio elenca a rigidez do ambiente escolar como sendo um elemento promotor de sua desistência da escola:

Pesquisadora: E como é que era isso para ti? Essa coisa de matéria, matéria, matéria, copia, copia, copia?

Eutanásio: Eu não sei. Talvez por isso eu tenha desgostado de estudar também, né? Porque era muita... era muita coisa, principalmente... apesar da gente ter os livros, matérias de geografia, história, era tudo passado no quadro, tudo texto copiado, tinha que copiar, caderno cheio, depois estudar tudo aquilo ali. Meio complicado. Agora não.

É interessante como Eutanásio pontua uma contradição no ensino tradicional da escola, que é a necessidade de copiar no caderno o conteúdo que já estava no livro, sendo considerado por ele como um trabalho extra sem necessidade. Além disso, ele pontua uma diferença com o presente, que seria, de alguma forma, diferente do seu Ensino Fundamental. Portanto, ao identificar o que se entende como “educação tradicional de transmissão” como sendo, possivelmente, um dos motivos pelos quais ele tenha desistido da escola, percebemos que isso indica a necessidade que Eutanásio tem de estar em um ambiente promotor de espaços para que ele se coloque de forma proativa, através do diálogo e abertura, **e, portanto, estabeleça vínculos emocionais para a sua permanência no ambiente.**

Esse indicador é reforçado pelo trecho a seguir, em que ele fala sobre uma das atividades motivacionais que fez para seus funcionários subordinados na madeireira em que trabalhou durante 18 anos e da qual foi demitido:

E uma outra coisa que eu fiz também, é, conhece empilhadeira, né? Aquela que levanta material pesado, daí, pra motivar o pessoal no fim do ano assim, eu peguei junto com o motorista, digamos assim, aqueles pallets de piso, aqueles pallets pesado, os piso amarrado né, daí eu levantava, deixava levantado, e o funcionário ia debaixo como se ele tivesse segurando sabe, daí eu peguei um pallet de pedra, outro de cimento, outro de piso, **sempre de uma coisa diferente, e coloquei o funcionário debaixo daquilo como se ele tivesse levantando aquilo dali, depois eu fiz um photoshop e eu apaguei a empilhadeira, e ficou como se ele tivesse levantando sabe**, aquilo ficou muito legal, daí eu coloquei num quadro em acrílico, sabe, encomendei um quadro em acrílico e botei a foto dentro e cada um com uma frase diferente, uma frase motivacional né, **falando da importância dele na empresa né, e cada um com uma foto diferente e uma frase diferente**, mandei pra cada um deles assim, uma lembrança muito boa, com certeza, pra eles, **a única coisa que eu me arrependo é de não ter feito um pra mim, me deixei fora daquilo ali**, eu deveria ter me colocado ali, teria ficado na estante sabe, mas não me dei conta disso.

Esse trecho predominantemente descritivo do seu trabalho na madeireira é importante, primeiramente, pelos detalhes com que Eutanásio descreve a atividade que realizou, o que evidencia uma importância que ele dá à mesma e, além disso, a forma pensada, intencional e planejada com que levava o trabalho. Essa atenção aos detalhes e o cuidado com a personalização de cada um dos presentes evidencia o indicador anterior, ou seja, **indica um forte vínculo do Eutanásio com a atividade laboral que exercia, pois a ele era proporcionado o espaço para que ele pudesse ser proativo e se tornar protagonista do**

processo. No entanto, esse vínculo vem expresso na afetividade implicada nas lembranças e no momento em que isso aconteceu, não essencialmente na participação do Eutanásio na atividade, pois ele mesmo comenta que “não se deu conta” de se colocar junto nos quadros de acrílico; ainda, o vínculo foi estabelecido e se configurou em uma afetividade complexa entre sua personalidade proativa e o espaço de trabalho.

Eutanásio passou 18 anos trabalhando nessa madeireira familiar, período no qual foi avançando de posto e adquirindo maiores responsabilidades, maior salário e maior prestígio pelo que realizava. Por ser uma empresa familiar, o ambiente de trabalho era mais intimista e pessoal, o que proporcionava a Eutanásio uma relação mais estreita tanto com seus subordinados quanto com seus superiores. Falando sobre a experiência nessa empresa, Eutanásio repetidamente falava sobre “psicólogos” que reformularam o quadro de empregados da empresa e, nessa reformulação, Eutanásio foi demitido pelo acúmulo de salário e de funções. Esse fato é descrito por ele no trecho a seguir:

quando eu descobri que tavam fazendo reunião com outro colega meu pra colocar ele no meu lugar, sem falar comigo sabe, foram 18 anos, **poderiam ter me chamado, olha [Eutanásio], nós vamos te demitir mas a gente te ajuda a arranjar emprego em outro lugar, a gente te indica, te ajuda a arranjar lá, não, simplesmente tavam se reunindo e querendo colocar outro cara no meu lugar, daí desanimei sabe, peguei desgosto assim sabe, não tinha mais...** eu fiquei ainda... o que, acho que do que eu fiquei sabendo e até sair mesmo, fiquei dois anos lá dentro ainda. mas daí **não era a mesma pessoa, eles me tiraram da função sabe**, me colocaram noutra função, mas eu não tinha mais, sabe, aquele pique de fazer as coisas. daí eu me entreguei de cabeça, não fazia mais... não tinha mais... impressionante assim.

Nesse trecho, chama a atenção o fato de Eutanásio não conseguir, ao final da fala, conceituar seu sentimento em relação a esse período de dois anos em que ficou na empresa entre saber que seria demitido e a efetivação da demissão. Se evidencia então a relação entre os superiores de Eutanásio e ele próprio, uma relação que ele supunha ser de respeito e consideração pelos anos trabalhados, mas que foi de aparente descaso, como também o respeito de Eutanásio pela empresa por permanecer no local mesmo depois de se sentir desrespeitado. Assim, se reafirma, em outra qualidade, o indicador supracitado, do **vínculo de Eutanásio com o trabalho que exercia na madeireira a partir do espaço que lhe foi propiciado para ser proativo em toda sua capacidade.** Ou seja, **a partir do momento em que esse espaço lhe é negado, o vínculo dele com o espaço é tanto que isso causa sofrimento** para além do medo do desemprego. Esse vínculo com o trabalho é reforçado pelo trecho de conversa a seguir:

acho que o maior motivo é só o salário né, as psicólogas colocaram muito, não dá pra dar tanto pra esse cara, **e outra coisa não pode ter sido, não trai a confiança de ninguém, não roubei, não fiz nada... mas é... agora tou, depois que eu saí me deu um alívio tão grande**, que meu guri, o M., disse “pai, tu tá melhor agora do que

quando tu tava na madeireira”. eu tava muito tenso, muito desanimado, mas agora tá legal.

A partir do momento em que Eutanásio não consegue identificar outros motivos para sua demissão a não ser o aumento do salário, e se reconhece como um indivíduo com uma base de valores forte, percebemos um indicador de **forte laço com uma forte base de valores morais que levam à valorização do indivíduo**, processo que ele realiza consigo mesmo e, como veremos posteriormente, também é um critério de valorização da própria família. Ou seja, por reconhecer em si um alto valor por não ter traído a confiança de nenhum colega, e atribuindo valor tão positivo para isso, quando essa autovalorização não é reconhecida no ambiente de trabalho e causa sofrimento, Eutanásio reconhece a mudança de estado emocional depois da saída da madeireira. Considerando os indicadores descritos e a forte emocionalidade de Eutanásio implicada em discutir esse período da sua vida, criamos a hipótese, a ser confirmada ao longo da construção da informação, de uma **ruptura entre os tempos pré e pós seu trabalho na madeireira em relação à autovalorização da sua aprendizagem e da sua criatividade que, lentamente, vem sendo novamente modificada por sua experiência na Educação de Jovens e Adultos**. Ao não ser reconhecido por seus superiores apesar dos 18 anos de dedicação à empresa e, ainda, em relação com a construção do forte vínculo subjetivo que Eutanásio criou com a mesma, provocou-se uma ruptura em relação à sua própria autovalorização e seus caminhos subjetivos promotores de saúde.

Essa é uma hipótese acerca do fenômeno aqui estudado pois mantém relação com a concepção de Eutanásio acerca do estudo e da escola e os espaços propícios para que ele se sinta autorizado a ser proativo. Eutanásio só fez o Ensino Fundamental, ou seja, não seguiu para o Ensino Médio pois sua cidade não tinha nenhuma escola que oferecesse o nível médio e seus pais não tinham condições de ajuda-lo financeiramente em outra cidade para tal, o que o obrigou a ir para o exército militar. No entanto, ao sair do exército e ir para Porto Alegre, a capital do Estado, Eutanásio não procurou cursos para obter o certificado de Ensino Médio, mas se preocupou em trabalhar para sustentar a si próprio e a esposa na cidade nova. Quando questionado sobre os motivos pelos quais não pensou em estudar, Eutanásio comenta:

mas eu nunca... eu não sei... eu não sei hoje te dizer o porquê, o porquê de eu não ter estudado, não sei, só agora que eu penso que bah, eu poderia ter estudado... o que eu penso é que assim, **se eu cheguei a ser o que eu sou, o que eu sou sem ter estudado, imagina o que eu teria sido se eu tivesse estudado, pq essa empresa aí foram 18 anos**, isso não é pouco, são 18 anos, e eu tinha a chave da loja, eu entrava e saía, controlava o portão, era tudo comigo sabe, só que aí entraram os psicólogos que eu não entendi...

Nesse trecho, reforça-se, em primeiro lugar, o indicador expresso anteriormente da **autovalorização de Eutanásio a partir do cargo que ocupava na madeireira e, portanto,**

do vínculo emocional e subjetivo que criou a partir disso. Nesse sentido, percebemos outro indicador de como se configura essa autovalorização de Eutanásio em sua subjetividade: **ele se autovaloriza a partir dos próprios padrões e critérios**, sejam eles a partir da coerência com sua base de valores éticos ou com suas criações a partir das palestras de motivação que realizava aos funcionários; ou seja, não é motivo para ele questionar seu valor enquanto indivíduo pela avaliação negativa das psicólogas que o consideraram dispensável à empresa. No entanto, essa demissão provocou uma ruptura pois **quebrou o vínculo subjetivo estabelecido com o espaço e com as pessoas, que eram de extrema importância para ele, pois o reconheciam e o valorizavam em consonância com a sua própria valorização, a partir da falta de reconhecimento, apesar da dedicação.** E essa quebra causa sofrimento para Eutanásio, como explicitado anteriormente. Mesmo causando sofrimento, essa ruptura provocou em Eutanásio a possibilidade de criar novos caminhos subjetivos em relação às suas perspectivas de vida, como podemos perceber no trecho a seguir:

fiquei assim, não pensei muito assim, sabe, em estudar. **Nenhuma vez parei pra pensar em estudar.** Logo quando cheguei em porto alegre entrou os azulzinho¹⁴ sabe, eu tinha conhecido uma guria aqui no centro, uma amiga, ela disse [Eutanásio], vamo fazer o curso de azulzinho, sabe, e daí eu nunca fiz (...) mas nunca pensei... **depois com o tempo passando assim, o primeiro pensamento que eu tive foi quando me avisaram que eu ia ser demitido sabe, daí eu pensei tá e agora, pra onde eu vou sabe, eu sei trabalhar ali, mas eu vou saber trabalhar isso em outro lugar?**

Nesse trecho chama a atenção a consideração do estudo como possibilidade de vida somente depois de ser demitido. Ou seja, a ruptura subjetiva promovida pela demissão levou Eutanásio a procurar espaços que reforcem a sua autovalorização, sendo o estudo um deles. Esse foi um processo lento, considerando os dois anos que Eutanásio continuou na empresa após ter notícia da sua demissão, e acidental, considerando que ele entrou para o Ensino Médio “por brincadeira”; no entanto, o estudo sequer ser uma possibilidade já demonstra o quanto Eutanásio se vê realizado a partir dele. Essa ruptura a partir da desvalorização de Eutanásio em relação a sua base de valores e o estudo como possibilidade de reafirmação de si próprio é evidenciada no trecho a seguir, falando sobre a importância do estudo para o desenvolvimento da sua auto-confiança:

Então pro lado que eu for, vou aprender o que eu vou usar, né? Talvez eu não use uma fórmula de matemática, porque não vai exigir no meu trabalho, mas na hora que eu usar alguma coisa que eu aprendi aqui vai ser muito útil, muito, muito útil, mas a gente utilize assim as coisas sabe? **Eu não sei se é bem certo a palavra utilize, mas eu falo de confiança assim sabe? Tem que ter auto-confiança são as coisas que eu não, que eu tinha perdido muito, até com o emprego, que eu não entendi como o emprego que a princípio eu tava indo bem por que eu fui demitido assim de uma hora pra outra,** um dia assim sem nunca ter feito uma coisa errada, nunca peguei o

¹⁴ Nome popular para os guardas de trânsito da Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) da cidade.

que não era meu sabe? Não deu pra entender, eu tava fazendo o serviço que eu sempre fazia e cada vez procurando melhorar, (...) começar de novo com essa idade é complicado, né? Mas to até conseguindo melhora.

Ressalta-se nesse trecho o quanto Eutanásio se sente *injustiçado* em relação à decisão dos superiores de demiti-lo. Ou seja, ele não encontra nenhum outro motivo para que essa decisão fizesse sentido e, portanto, chega à conclusão de que eles cometeram uma injustiça. Nesse sentido, percebemos um indicador da **subjetividade social em relação ao mercado de trabalho que ignora a subjetividade das pessoas e as descarta como se não tivessem valor**; subjetividade essa que entra em conflito direto com a ideia que ele tem de si e com a base de valores que trouxe da vida e, portanto, causadora de sofrimento. Assim, por ter uma valorização de si muito alta e muito calcada no sucesso do seu trabalho, não encontra outra saída a não ser entender esse processo como uma injustiça.

Portanto, considerando o vínculo com o trabalho na madeireira e as consequências que a demissão desse espaço teve para a constituição subjetiva de Eutanásio em relação à sua valorização e confiança, a possibilidade de estudo retoma em Eutanásio a confiança que ele precisava para se ver enquanto indivíduo produtivo e valorizado novamente. Portanto, se reforça a hipótese de que a demissão da madeireira provocou uma ruptura em Eutanásio em relação à sua confiança e autovalorização, elementos importantes para a efetivação dos seus processos de aprendizagem. Portanto, em um espaço como o colégio, em que encontra a possibilidade de se desenvolver enquanto protagonista dos seus processos, se colocando à frente das atividades e sendo criativo em consonância com a sua autopercepção pela abertura do espaço para que isso seja possível para Eutanásio, **ele se percebe em um movimento de melhora em relação aos seus processos de sofrimento** no tocante à demissão, principalmente ao colocar “mas tou até conseguindo melhorar”, em que o uso da palavra “até” nos leva a pensar que ele próprio supera as suas expectativas em relação à melhora. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

É que assim, esse problema que eu tive no meio, agora esses dias, esses dois anos atrás ali, ele foi um **parênteses** assim, depois que aconteceu, mas é... era fantástica minha vida antes assim de... de criação, de desenvolver, das pessoas me conhecerem, das pessoas conversarem comigo, das pessoas... eu era muito conhecido, eu lidava com todos os clientes diretos, assim, diretamente, com os clientes, então era muito conhecido, todas as áreas da empresa, sabe? Então eu era uma pessoa assim, sabe? Ligada, assim, para frente, então era legal na minha vida, todo mundo me procurava para alguma coisa, eu era o funcionário mais antigo, mais procurado, mais experiente, eram umas coisas legais, então está legal essa parte, esposa, os dois filhos em casa, conseguindo uma casa, eu criando minhas coisinhas em casa, sabe? Estava tudo legal, ótimo, sabe? Igual o estudo aqui também, está se mostrando cada vez mais legal, sabe? Cada vez mais legal, então está sendo legal sim, não tem o que... agora tem só que recuperar bem desse desânimo que às vezes ainda dá, que não tem o que fazer, tem que esperar passar e deus, né?

Eutanásio mantinha uma relação muito íntima com o trabalho que exercia, e essa intimidade é expressa pela relação que mantinha com os colegas subordinados ou superiores, de reconhecimento e gratidão. Portanto, também percebemos o quanto que a **relação de reconhecimento de si e das potencialidades através de terceiros** é importante para que o Eutanásio se relacione intimamente com o ambiente em que está e com as pessoas que o compõem, em adição à promoção de espaços para que possa ser proativo, como discutido anteriormente. Além disso, percebemos um indicador, a ser aprofundado na continuidade do trabalho, de que **essa relação com o ambiente é importante não somente para o espaço de trabalho, mas também para o espaço de aprendizagem da escola e o espaço da família**, considerando a comparação que Eutanásio faz com o adjetivo “legal” para o período da vida na madeireira, na escola e na constituição da família. Portanto, considerando essa abrangência desse indicador e o quanto Eutanásio se valorizava dentro desse espaço e mantinha uma relação íntima com ele, ele próprio reconhece que a sua vida antes da demissão era outra, “fantástica”, e que, para o futuro, há possibilidades de mudança. Assim, reforça-se que **a demissão foi um período de ruptura importante para o Eutanásio**, principalmente pelo fato da implicação dele no ambiente mobilizar tantos aspectos da sua vida. Essa ruptura promovida em Eutanásio pela demissão da madeireira tomou outras qualidades pela abordagem dos seus superiores com ele, como descrito por Eutanásio no trecho a seguir:

os corredores, as prateleiras para colocar mercadoria, tudo foi eu que fiz, tudo fui eu que desenvolvi, criei, em cima do material que eu conhecia, que não tinha, eu conheci o material, na madeireira eu fiz todas as prateleiras do depósito, construí elas, construí todas elas. (...) Materiais elétricos, tudo aqui, tudo fui eu que construí, sabe? Até aquela... eu ficava até dez e meia, onze horas da noite trabalhando lá dentro, por isso que acho que uma das mágoas de eu ter sido assim, descartado, porque tu chegar e dizer que na crise está em dificuldade, isso e aquilo, chega puxando, sabe? Tem dificuldade, tem que te liberar, mas tu ajudou a manter tudo aquilo lá, **mas enquanto eu estava trabalhando lá fora, o (quadro) estava se reunindo com outro para me substituir, sabe? Foi só essa forma de eles agir que eu não perdoei eles, não concordei daí, né?**

Esse trecho toma importância para o assunto discutido aqui por evidenciar o quanto de carinho e cuidado e investimento que Eutanásio tinha com o próprio lugar em que trabalhava e, portanto, como ele valoriza o próprio trabalho realizado, o que é mais um agravante para a ruptura promovida pela atitude dos superiores. Nesse sentido, se evidencia ainda mais o indicador da subjetividade social do mercado que entra em conflito com a subjetividade de Eutanásio: como ele poderia ser descartado dessa maneira sem responsabilidade por parte dos superiores se ele se dedicou tanto tempo ao espaço? Por não encontrar possibilidade de entender isso, é causador de sofrimento e rupturas, que têm consequências para como ele se

entende como indivíduo, sujeito e, posteriormente, como aluno na Educação de Jovens e Adultos.

Eutanásio passou 18 anos trabalhando na mesma empresa e, depois de realizada uma reestruturação a fim de recuperá-la da possível falência, foi realocado de setor e teve seu salário diminuído, passando 2 anos nessa posição até poder se aposentar. A demissão, para Eutanásio, é vista, na verdade, como uma lembrança boa, como pode-se observar no trecho a seguir do instrumento de completamento de frases:

A minha melhor lembrança **quando fui demitido**.

Socialmente, a demissão é entendida como sendo um período negativo de instabilidade. No entanto, para Eutanásio, a demissão foi o fechamento de dois anos de sofrimento que passou no emprego depois de ser mudado de setor. Ao não poder se aplicar no trabalho como uma pessoa proativa e ao não ser reconhecido pelos seus superiores, aliado ao sentimento de injustiça, ele passou por um período de depressão clínica que tem importantes relações com seus processos de aprendizagem. Portanto, percebemos um indicador de possibilidade de superação desse período depressivo de Eutanásio a partir do trecho acima; em outras palavras, ele conseguir perceber positividade em um período um tanto instável quanto a demissão e em outro período um tanto parado quanto a aposentadoria indica que ele produz outros caminhos subjetivos em relação à demissão e ao período de depressão, caminhos esses que levam à cura e à visão positiva de si mesmo. Esse indicador é reforçado pelo trecho de conversa a seguir:

eu comecei a reagir depois que eu fui demitido assim porque depois que eu tive doente fiquei dois anos no emprego... (...) mas eu comecei a realmente... começar a sorrir de novo, dar risada, contar umas piadas só depois que eu fui demitido sabe?

Nesse trecho, percebemos o quanto Eutanásio se percebeu potente depois da demissão, com mais controle dos seus processos de desenvolvimento na vida. Portanto, se percebendo mais em consonância com a sua autovisão de potência criativa e leveza na vida, Eutanásio vê a demissão em si como uma possibilidade de saúde e de cura de um período complicado de dois anos entre a mudança de setor e a demissão em si. Assim, percebemos que o período entre ser realocado de setor, um setor em que não se reconhecia como potente para a criação como ele próprio se valoriza, e o período de demissão foram significativamente importantes para Eutanásio pela configuração depressiva que se evidenciava. Importante ressaltar que, para este trabalho, não é alvo de investigação a configuração subjetiva da depressão de Eutanásio, mas sim como a depressão se configura com a aprendizagem e a criatividade no

sentido de tolher ou promover posicionamentos autônomos. A relação que Eutanásio tem com os períodos mais complicados da depressão é descrita no trecho a seguir:

Agora está dando bastante laranja lá em casa, estou fazendo bastante suco de laranja. **Então tu tem como ocupar, o problema é das sete e meia da manhã até as nove horas da manhã. É um inferno, sabe? Não tem tédio maior do que, é um suplício, sabe?** Não tem ideia. (...) É terrível. Só quem passa por isso (...) Tua cabeça não levanta, que não consegue sair da cama, não consegue... e daí tu vai na obrigação, porque aquela hora é meu limite, se eu não levantar naquela hora, eu não termino minhas coisas até meio-dia. E daí eu levanto já estou bem. Não dá para entender isso. Agora a única coisa que eu não consegui acertar na minha vida foi isso. (...) não interessa que faça pros outros, mas para o meu corpo, para minha saúde, para minha mente eu não estava fazendo nada produtivo, então esse colégio me ajudou um monte.

Esse trecho toma importância para o fenômeno estudado ao indicar **o quanto a depressão para Eutanásio é, ainda, um parênteses na vida dele, mas que tem mais carga de possibilidade de saúde do que carga de estagnação**. Evidente que, sendo um processo subjetivo e biológico, a depressão não é um processo que pode ser dissolvido totalmente, ainda mais que Eutanásio não conta com sessões de psicoterapia, somente de psiquiatria, o que poderia ser de grande ajuda. No entanto, Eutanásio não se vê mais impedido da mesma forma que há alguns meses, se vê potente para criar situações em que se force a levantar da cama (como fazer suco de laranja) e procurar coisas produtivas para fazer em prol da sua própria saúde, o que também nos indica uma **posição ativa, autoral e autônoma para que esse caminho de saúde seja efetivado**. Portanto, Eutanásio, que sempre se viu como uma pessoa “para frente”, que “se coloca em tudo”, se relaciona da mesma maneira com os momentos de superação da depressão. Esses dois indicadores podem ser reforçados pelo trecho a seguir:

eu vim de uma fase assim que... **que eu não tinha mais essa capacidade, eu não acreditava em mim, não acredito, eu tenho que todo dia provar, sabe?** Tenho que todo dia provar que eu sei, que eu consigo, que eu sou capaz, que isso, que aquilo.

Ao colocar desafios diários, como levantar mais cedo e levar a filha no colégio, inventar um almoço diferente e mais complicado para a família, ou ainda lavar a louça para esperar a esposa que almoça em casa depois do trabalho, Eutanásio se evidencia em um **processo ativo e intencional de superação dos momentos mais sensíveis e debilitantes da depressão**. Além disso, é um processo muito consciente das suas necessidades para que volte a se sentir potente; em outras palavras, indica uma **grande abertura para reflexão acerca dos processos de desenvolvimento e superação da depressão**, que é, inclusive, uma abertura muito autoral e autônoma, já que Eutanásio não conta com acompanhamento psicológico, somente psiquiátrico medicamentoso. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Ele [o professor de história do colégio] fez uma pesquisa lá de três-quatro anos sobre o gaúcho, mas eu não tenho essa... **no momento agora, no segundo período vai melhor, no terceiro vai melhor ainda.** Esse é o pensamento que eu tenho, agora já entrar... bum... aí que tá dando... (...) mas ele queria me colocar a entrevistar pessoas, eu entrei em pânico e fiquei apavorado sabe? Sério, fiquei mal mesmo, mas como eu vou explicar isso pra ele, que não é por que... (...) não é que eu não queira, é por causa do problema que eu to passando sabe? **É muito cedo ainda, tem que ir devagar. Por isso que tá...talvez, seja até algo bom eu não arrumar emprego fixo agora.** Arrumo um emprego daqui a um ano, dois anos, eu passe o Ensino Médio primeiro. Vai provando que tu consegue sabe? Mais ou menos assim...aquela coisa.

Esse trecho evidencia o quanto Eutanásio tem consciência dos processos delicados de depressão pelos quais passa; ou seja, ao ter consciência como funciona, porque acontece e quais estratégias tem de tomar para minimamente conseguir conviver com a depressão e, principalmente, ter a noção de que nos próximos meses o quadro vai ser diferente e dos limites do quadro atual indicam **uma posição de Eutanásio em relação a depressão que poderia ser relacionada com a posição de sujeito postulada pela Teoria da Subjetividade**, ou seja, indicam uma posição de abertura para a produção de rupturas geradoras de caminhos de saúde em relação à sua configuração subjetiva dominante no momento e, em especial neste trabalho, à confiança necessária para que ele possa se colocar no espaço da escola como uma pessoa proativa e potente na criação, em consonância com a sua autovisão pessoal; condição essa essencial para se entender a criatividade. Essa posição ativa e reflexiva de Eutanásio em relação à depressão pode ser ainda melhor entendida no trecho a seguir:

Não, agora já consigo me controlar mais, já está mais... mais tranquilo, **assim, eu consigo reagir mais, sabe?** Mas ainda desanima, sabe? Dá umas boas desanimadas ainda. Mas eu consigo... que nem essa parte do panfleto que o cara quis [me engambelar] mas eu consegui fazer de um jeito que eu não perdesse o serviço, se perdesse o serviço, e também conseguisse um pouquinho mais de dinheiro, então consegui fazer a jogada, sabe? **Até pouco tempo atrás eu ia brigar com o cara e não ia fazer minhas panfletagens para ele. O que seria prejudicial para mim, não para ele, ele ia arrumar outro e eu ia ficar sem o dinheiro, então já consigo reagir, raciocinar.**

Eutanásio novamente fala sobre a capacidade dele de “reagir” mais depois de ser demitido. Essa reação é acompanhada de uma autopreservação tanto financeira quanto subjetiva de si e das pessoas alvo de seu afeto que seriam impactadas pela diminuição no salário mensal. Dessa forma, ao analisar e refletir sobre a situação passada, reconhecer sua responsabilidade nas situações em que se colocava no passado e refletir sobre as mudanças atuais principalmente em relação à depressão, percebemos nesse trecho de conversa um indicador de **autoconsciência dos processos de produção de caminhos de cura de Eutanásio em relação à doença.** Em outras palavras, com uma atitude reflexiva e ativa em relação à depressão, Eutanásio percebe-se autoconsciente de todas as implicações e responsabilidades das suas ações no mundo, tanto em relação a si quanto em relação aos

outros para que, assim, possa promover mudanças. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

E essa aqui é a tv, digamos, a tv tinha que caber naquele buraco, então eu tinha uma margem de cinco centímetros, dois centímetros e meio para cada lado. Aquilo me apavorou muito, sabe? Aquilo me deixou muito... minha mulher até ficou um pouquinho nervosa, porque [eu falava] “não vou conseguir, não vou conseguir, não vou conseguir”, fiz e deu certo na primeira, **só que essa autoconfiança que tem conquistar, criar assim, mas fazer...** tinha até contratado o guri da... das entregas da loja, que ele fazia, instalava tv, né? Se eu não conseguisse instalar, ele ia vir instalar lá em casa, **mas acho que ele tinha menos chance de instalar do que eu, porque eu conhecia o terreno ali, sabe?** (...) No meio e em cima ela ficou certo, ficou torta, mas coube direitinho no buraco, então prova que eu ainda consigo, sabe?

Nesse trecho, percebemos uma situação cotidiana de Eutanásio que inclusive, como veremos mais adiante, é de extrema importância para ele: uma mudança material na casa para tornar a vida mais confortável. No entanto, essa situação tomou formas de crise em Eutanásio ao se deparar com uma situação que talvez não fosse ser capaz de resolver. Importante reforçar o quanto ele reconhece que a cura ou superação dessa configuração subjetiva dominante é um processo, em que a autoconfiança se cria. Eutanásio lida com isso de maneira ativa, colocando realmente a televisão na parede, e de maneira reflexiva e autovalorativa, considerando que o profissional teria mais dificuldades que ele por não conhecer o terreno. Portanto, esses tópicos de reflexão acerca dessa situação indicam **o quanto Eutanásio é autoconsciente dos seus processos subjetivos em relação à depressão e o quanto ele precisa se colocar e se valorizar para promover sentidos subjetivos positivos em relação à sua visão de si.**

Eutanásio é aparentemente autoconsciente dos seus processos delicados relacionados à depressão e reconhece que deveria ter um acompanhamento psicológico e não somente psiquiátrico para realmente produzir caminhos de saúde em relação à doença. Em outras palavras, como percebe-se no trecho abaixo, Eutanásio poderia ser reprodutor da subjetividade social que prega a desnecessidade de acompanhamento psicológico a não ser em “casos de loucura”, principalmente por vir de uma região do interior do Estado que é reconhecida por sua rigidez e pouca abertura em relação a essa temática. No entanto, Eutanásio coloca:

Tem vezes que tá bem melhor assim, o que eu acho é que eu precisaria assim talvez... assim de... eu tomo uns remédios, né? Mas eu não tenho um acompanhamento psicológico pra isso, **então talvez se eu tivesse uma pessoa a mais pra conversar sobre isso, talvez ela me desse uma dica sabe?** Faz isso, faz aquilo, faz assim, isso eu não tenho sabe, tenho só acompanhamento do meu médico.

Nesse trecho percebe-se principalmente o quanto Eutanásio reconhece que o processo de lidar com períodos depressivos não é sozinho ou somente através de remédios. Reconhece

a potência da relação com o outro através de uma mediação dialógica especificada na conversa para, efetivamente, produzir caminhos de cura. Essa reflexão é reforçada por uma conversa informal que tive com Eutanásio após o fim das dinâmicas conversacionais que tive com ele, em que me comentou o quanto as nossas conversas e as reflexões que ele teve em relação a elas o ajudaram muito a se sentir mais confiante e pensativo em relação a essas questões e o lugar dele na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, elencamos um indicador da **necessidade que Eutanásio encontra da interação com o outro para a produção de novos caminhos subjetivos**. Além disso, reforça-se o indicador da vontade de Eutanásio de se colocar ativamente na produção desses caminhos subjetivos para se ver com confiança e entusiasmo, em consonância com a sua autovisão.

Essa posição reflexiva, intencional, ativa e consciente de Eutanásio em relação à depressão promove, em si, uma visão de futuro importante de ser discutida. Ao discutir os planos de Eutanásio para depois da EJA, o seguinte trecho de fala acontece:

Pode ser uma bobagem, pode ser que não tivesse esse futuro todo, mas às vezes quando tu...apesar da idade eu sonho também, entendeu? Então, daqui um pouco tu fica sonhando, assim se eu terminar o E.M eu posso me inscrever no ENEM, daqui a pouco tu passa, né? Daqui a pouco tu consegue, porque pra professores, tipo algumas coisa a média não é tão alta, né? Infelizmente tem isso, a gente sabe que é assim. Tipo se eu fosse fazer medicina a média seria altíssima, mas tu faz um outro e a média é mais baixa, daí tu consegue...O que eu ia falar? **Ahh, que daí eu aposentado e fazendo bico... eu conseguiria conciliar uma faculdade, mas isso sonhando, como uma hipótese, possibilidades porque daí eu teria de condenar de novo a minha família ficar mais quatro-cinco anos num patamar mais baixo de renda, entendeu?**

Nesse trecho, fica evidente um indicador da **subjetividade social que delega às pessoas mais velhas um lugar de contentamento com a situação atual**, não sendo consoante com essa posição uma visão de mudança e de futuro para si. Interessante também pontuar como essa visão de futuro de Eutanásio é voltada à continuidade dos estudos na Educação Superior, especificamente em alguma licenciatura, o que nos leva a pensar no quanto ele valoriza essa profissão e se sente realizado pela possibilidade de estudar mais sobre e atuar na área.

No trecho a seguir, podemos perceber o movimento de Eutanásio em relação ao futuro. Importante ressaltar que na conversa da qual foi retirado este trecho Eutanásio estava visivelmente mais triste, cabisbaixo e pouco implicado nas reflexões como de costume. Durante todas as entrevistas, ele se posicionou muito ativamente e falante e, nessa em especial, sua posição mudou. É importante essa ressalva pois mostra justamente os movimentos que Eutanásio faz em relação à visão de futuro e o quanto ela o mobiliza, pois

pensar no futuro significa, para ele, uma possibilidade de retomar a pessoa estudiosa, aplicada e criativa que ele era antes da doença. Portanto, o trecho segue:

Só fiquei pensando assim algumas coisas que te passam, é um pouco a vontade que eu tenho, um sonho que eu tenho, **mas não que eu vá conseguir fazer isso, entendeu? Que eu vá conseguir seguir isso depois. Sabe quando a gente entra a conhecer coisa de estudos de novo, conhecer professores (...)** Tu chega a pensar se tu vai seguir alguma coisa depois ou não, geralmente deve ser, provavelmente deve ser só um sonho, assim, uma faísca, sabe, depois que sai do colégio provavelmente se apague, eu acho muito difícil que depois vá conseguir realmente, apesar de ter às vezes vontade, acho difícil que vá conseguir seguir adiante.

Importante ressaltar o quanto, nesse trecho, Eutanásio não delimita a possibilidade de não conseguir seguir na Educação Superior. Ele coloca somente possibilidades, somente impedimentos para que isso aconteça, evidenciando uma insegurança relacionável à subjetividade social que reforça, constantemente, que estudantes da Educação de Jovens e Adultos não podem seguir os estudos por falta de capacidade, pela dificuldade das provas, pela fragilidade da educação básica pública. No entanto, como reforçado pelos indicadores em relação à depressão que Eutanásio passou, subjetivamente essa insegurança toma outras formas e qualidades. Portanto, nesse trecho, aliado aos indicadores e hipóteses já construídos, percebemos um indicador da **força que Eutanásio faz para se manter firme numa visão de futuro que o faça avançar nos estudos**, principalmente considerando o quanto que a depressão se caracteriza pelas visões oscilantes entre positivas e negativas de si e do quadro geral da vida. Dessa forma, tendo tanto a subjetividade social quanto a configuração subjetiva dominante no momento alicerçando sua visão de futuro, ele ainda faz falas de “provavelmente”, “talvez”, “acho”, e não delimitantes como “tenho certeza”, “é certo”, ou sequer considerar a possibilidade de seguir para o Ensino Superior. Esse indicador é reforçado pelo trecho a seguir:

então por que eu não posso de repente se eu conseguisse passar, fazer uma faculdade, fazer esse bico junto, para ajudar minha filha, e nesse meio tempo estudar? Ali já teria passado uns três anos, então ali para passar mais um pouquinho faltaria pouco. **Então daqui a pouco até seria viável, seria possível, mas foi só uma divagação, assim, nada de... mas não seria desculpa para não fazer, não poderia dar essa desculpa, teria como fazer, sabe?** Eu ainda não estaria precisando de um emprego fixo, tem a aposentadoria, minha mulher trabalha, e eu ainda teria o bico, ainda sobraria a parte da manhã para estudar, a parte da manhã para estudar, então... tem a parte da noite também. Então ainda teria... não teria mais desculpa, sabe? É, talvez seja possível.

Nesse trecho, evidenciamos o quanto Eutanásio reconhece que colocar obstáculos como a família, o salário ou a possibilidade de não passar no primeiro semestre da EJA são somente desculpas para uma vontade muito grande que ele tem e que é possível de ser realizada. Portanto, sendo esses impedimentos parte da subjetividade social e parte da

configuração subjetiva dominante que atinge sua visão de confiança e valorização, e reconhecendo sua responsabilidade nesse processo de recriar uma visão de futuro para depois da EJA, Eutanásio reconhece esses impedimentos como “desculpas”, ou seja, obstáculos que foram criados por ele para impedir uma vontade. Portanto, se reforça dois indicadores expressos anteriormente: em primeiro lugar, **a força de Eutanásio em criar e fortificar uma visão de futuro para si apesar da idade e da doença**, pois produz caminhos subjetivos alternativos que o movimentam para isso; e em segundo lugar, **a autoconsciência dos processos de cura**, pois se responsabiliza pelos obstáculos que coloca e os trabalha subjetiva e ativamente para superá-los.

Ainda, é importante ressaltar como a visão de futuro de Eutanásio necessariamente envolve a família tanto no sentido de prover mais conforto para seus familiares quanto de justificativa para não seguir os estudos. Essa reflexão aponta para o reforço de outro indicador expresso anteriormente, em relação à ruptura subjetiva provocada pela demissão da madeireira e as consequências para sua visão de si. Pode-se perceber um indicador de que **a visão de futuro de Eutanásio, por ele querê-la e se responsabilizar por ela, é seu movimento natural**, em conjunto com a sua proatividade também já reforçada no início da análise. Ou seja, sem esses impedimentos, Eutanásio se colocaria com projeções para o futuro em relação ao estudo ou ao trabalho. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir do instrumento de completamento de frases:

A minha criatividade está em desuso.

Importante ressaltar que, na conversa sobre o instrumento, comentando sobre essa frase em específico, Eutanásio quando questionado sobre os porquês de ela estar em desuso, falar sobre a falta de vontade devido à depressão e, em seguida, descreve com detalhes uma série de reformas que fez em casa como sendo expressões da sua criatividade e, ainda, trabalhos em aula que ele seleciona como sendo criativos, que serão mais discutidos posteriormente; ou seja, mesmo estando em desuso, ela já esteve em uso na concepção de Eutanásio e, mesmo que não diretamente, ele concebe que está em uso atualmente no espaço da escola. Dessa forma, percebemos que **a visão negativa de si de Eutanásio, marcada pela configuração subjetiva dominante em relação à depressão e pela subjetividade social em relação às suas possibilidades futuras, não é seu movimento natural e entra inclusive em conflito com a sua subjetividade**, pois ele reconhece o quanto que produziu e criou no seu processo de vida, no momento atual e nas possibilidades futuras de trabalhos no espaço da escola.

Essa posição ativa, autônoma, reflexiva, consciente e voltada ao futuro em relação à depressão nos leva a criar uma hipótese sobre o fenômeno estudado de que **a postura de Eutanásio em relação aos caminhos de cura para a depressão são processos criativos que são perpassados pela autoconsciência dos mesmos e se relacionam com a aprendizagem.** Esses caminhos são criativos por justamente promoverem a retomada de uma visão de si positiva através da reflexão em relação ao passado, ao momento atual e ao futuro como fontes terapêuticas de promoção de mudanças subjetivas. Essa posição em relação à depressão tem como “produto” da ação criativa a retomada de um bem estar pré-demissão do qual Eutanásio sente falta e a abertura para a reflexão sobre seus processos de desenvolvimento de vida.

Além disso, é importante o quanto essa posição entra em conflito com a subjetividade social em relação à Educação de Jovens e Adultos, o que por si já se caracteriza, na nossa concepção, como uma posição criativa em relação aos dilemas enfrentados por ele socialmente por ser aluno dessa modalidade de ensino. Portanto, **essa hipótese se relaciona à aprendizagem por evidenciar o quanto Eutanásio tem confiança e certeza nas suas possibilidades de cura e de implicação presente e futura no estudo,** condições essas essenciais para um posicionamento criativo em sala de aula. Essa hipótese pode ser reforçada pelo trecho a seguir:

Então pro lado que eu for, vou aprender o que eu vou usar, né? Talvez eu não use uma fórmula de matemática, porque não vai exigir no meu trabalho, mas na hora que eu usar alguma coisa que eu aprendi aqui vai ser muito útil, muito, muito útil, mas a gente utilize assim as coisas sabe? **Eu não sei se é bem certo a palavra utilize, mas eu falo de confiança assim sabe? Tem que ter auto-confiança são as coisas que eu não, que eu tinha perdido muito, até com o emprego, que eu não entendi como o emprego que a princípio eu tava indo bem por que eu fui demitido assim de uma hora pra outra, um dia assim sem nunca ter feito uma coisa errada,** nunca peguei o que não era meu sabe? Não deu pra entender, eu tava fazendo o serviço que eu sempre fazia e cada vez procurando melhorar.

Esse trecho toma importância para o estudo realizado pois indica **o quanto Eutanásio acredita na potência do estudo para a criação de sentidos subjetivos positivos em relação à doença.** Ele fala sobre a utilização de conteúdos da escola em outros espaços, como fórmulas de matemática, mas reforça a questão da confiança como algo aprendido na escola que é essencial para ele, que tinha sido perdida por causa das consequências da demissão da madeireira. Além disso, reforça o sentimento de injustiça que Eutanásio sente em relação à demissão, já que não consegue entender os motivos pelos quais foi realocado de setor e posteriormente demitido. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho a seguir:

Aqui no colégio eu to apostando no futuro, né? Depois prum emprego, pra alguma coisa melhor e com certeza eu aprendo, **mas não só aprendo uma fórmula de matemática, mas a falar, expressar sabe? Eu cheguei aqui todo encolhidinho**

sabe? Agora já falo alto, já dou opinião, já... ontem de noite tava ouvindo música e eu já tava cantando junto sabe? Já faço as trambolhice sabe? Tudo assim, ontem no vôlei assim também... as brincadeira serve pra expor, já expõe sabe? Põe pra fora o sentimento, falo com uma voz mais alta, **tudo que tinha dificuldade, até por causa da doença que eu eu tinha, aprendo a lidar, a enfrentar o mundo de novo**, esse colégio aqui... cai como uma luva pra mim, muito bom.

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto o estudo e o ambiente do colégio, para Eutanásio, é promotor de outros comportamentos que nele estavam “adormecidos” principalmente por causa do período depressivo que passou e ainda passa. É importante ressaltar como essa possibilidade de outros caminhos subjetivos tem relação com as possibilidades de visão de futuro de Eutanásio, o que reafirma a hipótese construída anteriormente sobre a lida com a depressão e a criatividade. Além disso, nesse trecho evidencia-se um indicador do quanto que Eutanásio, ao nomear uma configuração subjetiva dominante enquanto “doença” é expressão de uma subjetividade social dominante em relação à patologização e conseqüente medicação das questões mentais, o que é reforçado pelas práticas de diagnóstico desumanizado na medicina.

Portanto, para Eutanásio, a experiência no colégio se torna uma forma para “enfrentar o mundo de novo” e retomar sua visão de si pré-depressão. Assim, percebemos um indicador do **quanto o estudo é um processo vital para Eutanásio**, pois acompanha o processo de produção de sentidos subjetivos positivos em que se implica tão ativamente. Em outras palavras, lidando com tensões em relação à subjetividade social de ser um aluno da EJA e com a configuração subjetiva dominante em relação à depressão para produzir caminhos de saúde, voltar a estudar e ver sucesso no seu desenvolvimento escolar, tanto em relação ao aprendizado de conteúdos novos quanto na relação com os colegas, produz em Eutanásio uma retomada do quanto, para ele, ainda é possível se colocar nos espaços de forma proativa, reflexiva, ativa e autônoma para se relacionar emocionalmente com o espaço e com as pessoas apesar da doença. Portanto, o estudo e o espaço do colégio se tornam vitais para Eutanásio, sendo o foco principal das suas reflexões. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

quero ver ano que vem quando vir as coisas novas, **quero ver no fim do semestre se eu não passar, daí que eu quero ver o que vai ser... eu tenho muito medo de desistir, sabe? Que eu fui indo, fui indo, fui ficando, mas e se eu rodar?** Será que vou ir ainda, será que eu vou desistir, então é uma coisa que vai... tenho um pouco de medo disso... pela avaliação que fizeram, vamos ver.

Em primeiro lugar, evidencia-se o quanto para Eutanásio **estar no colégio é uma questão vital**. Em outras palavras, a relação dele com o espaço, com a aprendizagem, com os colegas e com os professores é tão relacionada com uma afetividade tão forte para ele que o medo de não passar é perpassado por um medo de uma nova crise de depressão. O estudo, por

promover outros caminhos subjetivos para Eutanásio em relação a si e ao seu futuro, se torna o centro de seus investimentos em relação à saúde. Em segundo lugar, percebe-se a leitura que Eutanásio faz do processo dele durante o primeiro semestre da EJA: “fui indo, fui indo”. Considerando os indicadores e hipóteses construídas e reforçadas do quanto os processos de cura de Eutanásio são processos ativos, reflexivos e intencionais, “ir indo” não se caracteriza como uma atitude intencional e ativa. Dessa forma, para continuar essa linha de raciocínio, comparamos o trecho supracitado com o seguinte, mais avançado na linha do tempo das entrevistas:

Então, mas é assim, o que faria desistir com certeza seria essa... **mas não que eu vá... que eu vá deixar de estudar para provocar isso, entendeu? Nunca, nunca faria. Ou começar a faltar para provocar isso. Pode não acreditar, mas com frio, com chuva, de vento gelado, eu vou estar aqui, vou estar aqui.** Tenho uma dificuldade enorme de vir para casa, meu carro fica muito com embaçamento, ele embaça o vidro e não tem santo que resolve isso, sabe? Fica muito ruim. (...) mas eu vou tentar passar, não vou fazer que nem muitos fazem de não estar nem aí para a coisa. Se depois de tudo que eu fiz eu não conseguir, diz que eles avaliam muito a presença, mas só a presença não pode ser 100% para passar uma pessoa, tem que aprender o mínimo, entendeu?

Esse trecho toma importância para esse estudo principalmente por indicar **o quanto Eutanásio foi se responsabilizando por sua posição e suas experiências na escola durante o período do primeiro semestre da Educação de Jovens e Adultos.** Enquanto, no começo, ele se colocava em uma posição passiva de esperar a avaliação dos professores para avaliar se ele realmente conseguiria atingir as expectativas e passar para a próxima etapa ou não, entrevistas mais avançadas no semestre já mostram outro posicionamento de Eutanásio em relação ao estudo: ele se coloca ativamente para que as possibilidades de não passar não se concretizem; em outras palavras, ele não se coloca em uma posição subalterna às inseguranças reforçadas pela subjetividade social em relação à EJA ou em relação à configuração subjetiva da depressão, mas sim trabalha ativamente para que elas não se tornem realidade, o que inclusive é um elemento de diferenciação entre ele e seus colegas. Essa mudança de posicionamento em relação ao estudo evidencia o quanto que, **para Eutanásio, o estudo é um elemento vital para os processos de produção de sentidos subjetivos que ele empreende em relação à doença,** tanto que promove um posicionamento positivo em relação ao futuro. Esse indicador pode ser reforçado também pelo trecho a seguir:

Não, eu ainda acho, não, **eu tenho minha certeza que eu vou passar no primeiro ano, não vejo nada assim, só tenho às vezes medo do meu dia, assim, como eu vou reagir, porque dá muito isso aí, apesar do colégio estar me ajudando bastante, mas se eu sentir a dificuldade numa coisa posso desanimar muito.** Que nem ontem, o PI eu desanimei muito, sabe? Desanimei muito. Daqui a pouco dá um desânimo geral e aí sim desistir por desânimo de novo, aí sim poderia ser pior, mas

assim... porque competência, capacidade, isso eu sei, **dirigi uma empresa por dezoito anos.**

A conversa da qual selecionamos esse trecho é a penúltima que fizemos com Eutanásio, o que evidencia um processo importante de valorização de si, das suas competências e de sua história. No entanto, no segundo semestre, conversando informalmente com o participante, participamos de outros momentos em que ele avisou que desistiria da EJA, que não se vê mais com capacidade para entrar em uma faculdade. Em outros momentos, a visão positiva de si volta à tona. Portanto, o que se evidencia nessa sequência de trechos de conversa é o quanto **o processo de Eutanásio de se relacionar com o estudo de forma ativa, autônoma e implicada criando relações de tensão com a subjetividade social em relação à EJA e com a configuração subjetiva da depressão é, justamente, um processo.** Ou seja, na Teoria da Subjetividade, movimentos dessa qualidade não são estanques, rígidos ou permanentes; muito pelo contrário, estão sempre em constante movimentação subjetiva e em relação com as experiências do indivíduo no mundo. Importante ressaltar, também, que essa visão positiva de si em relação à sua capacidade se relaciona com o trabalho que realizou na madeireira, o que reforça ainda mais a ruptura que a demissão sem motivos aparentes ou justificáveis provocou e a necessidade que Eutanásio procura por caminhos positivos.

Portanto, por percebermos em Eutanásio uma posição ativa, reflexiva e consciente em relação aos processos de cura da depressão e aos processos de aprendizagem dentro do ambiente escolar, e a relação que ele constrói com cada um desses elementos, avaliamos a presença da hipótese acerca do fenômeno estudado **do estudo e do colégio como espaços promotores de desenvolvimento subjetivo** para Eutanásio, através de ambientes e momentos em que ele pode se colocar proativamente e expressar o protagonismo que encontra em si. Portanto, sendo um espaço em que a expressão mais aberta do aluno é um aspecto pedagogicamente aplicado no contexto da escola, Eutanásio encontra nesse espaço uma possibilidade para se desenvolver subjetivamente. Essa hipótese pode ser reforçada pelo trecho a seguir, em que Eutanásio comenta um dos medos mais recorrentes (quantitativa e qualitativamente) nas entrevistas:

por isso que eu digo a...é pra mim ia ser bem complicado digamos assim passar um ano e meio aqui e passar vai ser ótimo, **mas assim pra chegar no final do semestre e não ter passado, isso vai ser perigoso, isso vai ser muito perigoso pra mim, eu me retraí muito sabe?** Que é o que acontece nos dias que eu fico em casa, não sei porque eu me retraio tanto.

Nesse trecho, percebemos o receio que Eutanásio sente em relação à possibilidade de não passar de ano na EJA, principalmente por “ter chegado no final do semestre” se

colocando e se implicando nas atividades como costuma fazer. Ou seja, da mesma forma que na madeira, relação essa que pode gerar caminhos subjetivos parecidos para Eutanásio, ele tem receio de não ser reconhecido da forma que se coloca no espaço e da forma que se vê. Em outras palavras, depois de se empenhar tanto e reconhecer o estudo como promotor de diversos caminhos importantes e positivos, sequer a possibilidade de ele não ser reconhecido com uma aprovação gera medo de uma recaída da depressão, o que ele chama de “retrair”; assim, pensamos que, por um contexto específico de trajetória de vida, ele não lida bem com frustrações por medo da recaída. No entanto, como já reforçado, Eutanásio é ativo no processo de aprendizagem no sentido de não ter nenhuma atitude que dê margens para a possibilidade de reprovação sair do espectro da possibilidade longínqua. Dessa forma, **ele se vê tão implicado nas experiências proporcionadas pelo colégio que elas viram o foco das suas possibilidades de desenvolvimento subjetivo nesse momento da sua vida.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho de diálogo a seguir, a primeira vez que Eutanásio fala para mim que passou por um período difícil durante os anos finais de empregado da madeira:

E: Ai, é que na verdade eu tava com depressão, né? Ainda tá um pouquinho, mas com o colégio tá melhorando, sabe? Eu não queria falar isso (*voz de choro*)
P: Se tu não quiser a gente troca de assunto (...)
E: Eu ainda tô...
P: Tu quer dar uma parada? Quer tomar uma água?
E: Não, não, não. Pode tocar. Já passou foi uma bichice só
(...)
E: Eu fiquei internado
(*Silêncio*)
P: Quer que eu busque uma água?
E: Não
P: Tá bem?
E: Sim, vamo lá
P: Tem certeza? Não quer ir falar com a [professora de português]? A gente dá uma refrescada na cabeça, outra hora a gente retoma...
E: Não, tá tranquilo, pode seguir. Só tu sabe que eu tava com depressão. To ainda em tratamento
P: Sem nenhum problema, não precisa falar disso caso tu não queira
E: Por isso eu tenho medo de não conseguir, sabe? (*Voz de choro*)
E: Não, sobre isso não [quero falar mais]... só sobre o colégio que nós tavamos falando.

Nesse trecho evidencia-se o quanto Eutanásio reconhece o colégio como um aspecto muito importante do seu momento de vida, e também um aspecto que, em comparação com a depressão, é um aspecto que traz leveza. No entanto, elencamos desse trecho o indicador da **relação ambígua e tensa que Eutanásio mantém com o colégio, o que só reforça o quanto**

ele está implicado subjetivamente nesse espaço. Ou seja, o colégio, ao ser um ambiente em que ele se coloca como ele se vê, é também um espaço que o mobiliza subjetivamente em relação a sua capacidade e possibilidade de avanço. Além disso, é um ambiente em que ele inicialmente não se responsabiliza pelas experiências vividas como sendo experiências de criação de caminhos positivos, como se responsabiliza por outros processos na sua vida nos quais tem a mesma posição. Então, **ao mesmo tempo que produz caminhos subjetivos favoráveis, causa também sofrimento pelas dificuldades com que se depara.** Portanto, sendo o estudo um elemento importante para Eutanásio, ele se vê em um dilema que, na nossa concepção, **consegue resolver de forma criativa ao não ficar estagnado nessa posição, mas sim produzir outros caminhos subjetivos de valorização de si e, principalmente, através do diálogo e da reflexão,** justamente por ele insistir na justificativa da depressão mesmo depois de eu ter aberto espaço para mudarmos de assunto. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho de diálogo a seguir:

(...) Ontem eu tive um pouco de dificuldade no PI ontem, porque eu... sei lá, **o PI me parecia uma coisa mais simples e agora está sendo mais puxado, assim, mais aprofundado, assim, eu não sei se eu vou conseguir ir até onde o professor quer.**

(...) Ele queria que eu entrevistasse umas pessoas, sabe? Eu não sei como é que você sabe entrevistar pessoas assim, nem ligar o microfone eu sei ligar.

Pesquisadora: Por que não? Por que tu acha que não?

Eutanásio: Não sei se conseguiria. Aí tem que desenvolver as perguntas tudo, né? Tem que fazer aquele... tem um textinho lá de autorização. Não sei. Eu não sabia que ia ter, que poderia ter isso no meu trabalho, sabe? (...)

Pesquisadora: Tá, mas tu acabou o PI já?

Eutanásio: Não...

Pesquisadora: Então, como é que tu sabe como que ele vai ficar?

Eutanásio: Não, não tem perigo da pessoa estar puxando assim, não é o que ele quer, não é o que ele esperava, ele acha que eu estou mudando. (...) **Mas eu precipito também o que te falei, né?**

Fica evidente o quanto o Projeto de Investigação (PI)¹⁵ em especial mobiliza em Eutanásio uma série de elementos causadores de sofrimento, como quebra de expectativa, aumento da dificuldade, possibilidade de não-reconhecimento por parte do professor. No entanto, ao ser tensionado por mim ao refletir sobre esse processo de não conseguir fazer uma conversa como sendo uma projeção futura que não tem reflexos na experiência atual dele em relação ao PI, ele se responsabiliza por isso e percebe o quanto ele criou essas projeções sem fundamento, se reconhecendo como parte da questão. Portanto, **se reforça a relação ambígua que Eutanásio sente em relação ao colégio, mas também se evidencia o quanto ele resolve esse dilema, de se implicar tanto mas também causar sofrimento, de uma forma criativa:**

¹⁵ Os alunos, a cada ano ou semestre, têm de realizar um trabalho anual/semestral de investigação sobre uma temática escolhida pelos professores ou por eles mesmos. Nesse semestre os alunos escolhiam por si a temática e, durante o processo de pesquisa, os professores tomavam o lugar de orientadores. Ao final do semestre/ano, os alunos apresentam a pesquisa para o grande grupo.

ele reflete sobre o problema, se responsabiliza e pensa em caminhos alternativos para lidar com a questão, como uma visão de futuro positiva ou a possibilidade de mudar de assunto da pesquisa, facilitando um pouco e reconhecendo seus limites.

Dessa forma, entender esse vínculo é de extrema importância para entendermos as configurações criativas relacionadas à aprendizagem em Eutanásio de Queiróz, pois evidencia o quanto Eutanásio vê na aprendizagem a possibilidade para rupturas geradoras em relação aos seus objetivos de vida; ou seja, **é nos processos de aprendizagem que Eutanásio se valoriza, se vê como potente, na individualidade da sua história e, assim, se sente mais autorizado e confortável para realizar intervenções mais criativas no espaço.** Assim, a insegurança de Eutanásio em relação a passar de ano não diz respeito somente a uma possível imposição social de menosvalia; muito pelo contrário, ele se vê com muita potência criadora. Em adição, a insegurança se relaciona com o receio de não ser reconhecido novamente pelas atividades que realiza e pela possibilidade de perder um espaço com o qual se relaciona tão emocionalmente. Assim, se reforça o quanto perceber os processos subjetivos relacionados à aprendizagem se faz importante, pois traz à tona processos complexos importantes. Esses indicadores e a hipótese supracitada podem ser reforçados pelo trecho a seguir:

Quando eu fiquei sabendo que eu perderia o emprego assim, a minha esposa não tinha emprego, tinha mais duas prestações de carro pra pagar e eu não sabia absolut...eu não sabia o que fazer, tipo de emprego arrumar, tipo agora o que eu vou fazer, onde eu vou arrumar um emprego, o que que eu vou ganhar sabe? (...) Não conseguia mais pensar em nada, só conseguia pensar o que vai ser do amanhã, o que vai ser do amanhã, **acho que aquilo foi formando uma crosta...uma crosta, vamos chamar assim, que nem do planeta terra, né? Geografia... Foi formando uma crosta assim sabe?** Que eu não to conseguindo soltar ainda, sabe? Como disse talvez... Com o acompanhamento de um médico, conversando com um médico... Coisa que eu não faço, talvez isso ajudasse sabe? Acho que isso me deixou... Me deixou tão apavorado, tão em pânico sabe?

Esse trecho evidencia o quanto Eutanásio encontrou no colégio uma possibilidade de desenvolvimento subjetivo, **promovendo inclusive melhor formulação e possibilidades de avançar na compreensão de sentimentos que ele talvez ainda não tivesse total entendimento,** através da personalização da informação passada em aula, que passa a ser parte da constituição subjetiva dele e é utilizada para reformular questões subjetivas. Além disso, nesse trecho fica evidente o quanto não somente o espaço e as relações no colégio podem ser promotoras de outros caminhos subjetivos para Eutanásio, mas os próprios componentes curriculares; e, mais importante, o quanto esse trecho e os anteriores reforçam o reconhecimento de Eutanásio da necessidade de acompanhamento psicológico para avançar nessas questões. Assim, por mais que em vários momentos Eutanásio sofra com a dificuldade do colégio e com a possibilidade projetada de não passar de ano, ele promove soluções

criativas para superar esses momentos através da reflexão, do diálogo e da implicação em se colocar cada vez mais proativamente nos espaços de aprendizagem.

Portanto, a relação entre esses indicadores nos leva à hipótese de que Eutanásio, ao se relacionar com o estudo de maneira a considerá-lo como uma possibilidade de desenvolvimento subjetivo, através de posicionamentos reflexivos, dialógicos e implicados emocionalmente, **é uma expressão da sua criatividade, pois evidencia os caminhos alternativos que ele realiza em relação ao espaço do colégio e aos dilemas em relação à depressão e à subjetividade social.** Essa hipótese se relaciona com a aprendizagem pois discute **o espaço que Eutanásio se coloca como aluno e como entende isso**, além dos esforços que faz para se posicionar de maneira questionadora, reflexiva e ativa no processo de aprendizagem, portanto se caracterizando como um elemento da configuração criativa de Eutanásio de Queiróz. Além disso, é importante pontuar o quanto que essa posição criativa em relação ao estudo e ao período depressivo se expressam em **maneiras personalizadas de entender os conteúdos propostos em sala**, desde conteúdos “objetivos” como as camadas da terra ou “subjetivos” (divisão proposta pela educação tradicional) como o racismo, já que esses aprendizados se tornam constituintes da subjetividade de Eutanásio para que seja possível que ele os utilize para a criação de outros caminhos subjetivos em relação a sua visão de si.

Essa hipótese e os indicadores até agora elencados e reforçados se relacionam com a concepção que Eutanásio tem sobre a aprendizagem, que, no instrumento de fotografia, a simbolizou em uma foto¹⁶ em que aparece, em segundo plano, um grande cartaz feito por algum setor da instituição que discutia questões de racismo, trazendo fotos de diversas pessoas de várias idades e etnias segurando cartazes com frases racistas e questionando-as. No primeiro plano aparece Eutanásio, olhando para a câmera, na frente do cartaz, com o uniforme da escola. Quando questionado sobre essa foto, e sobre o fato de ela ser a única em que ele aparece, o seguinte trecho de fala acontece:

Minha mulher perguntou também por que eu estava na foto. Não sei, eu fiz questão de aparecer para mostrar que eu olho essas coisas, que eu olho esses cartazes, sabe? **Que eu passo pelo corredor e dou uma olhada, nos outros alunos, do fundamental, que eles penduram, né?** (...) Eu li todas, tem até uma repetida, (...) Eu fico olhando para cara do cara que fez a frase para ver se condiz, se não é uma coisa hipócrita que põe ali só na hora para... e no fundo tu é racista igual, entendeu? Às vezes tu consegue chegar nessa conclusão, sabe? Então olhei todas essas... **não vi ninguém ainda parado na frente olhando, só eu até agora, mas aí eu procuro sempre tirar proveito dessas... desses coisinhos que eles põem.**

¹⁶ Na foto, o rosto do participante aparece, assim como muito da estrutura da escola. Portanto, por motivos éticos de identificação do participante, não a reproduziremos aqui.

A concepção de aprendizagem de Eutanásio não se limita à sala de aula, que é o espaço que, tradicionalmente, se delega esse processo. Muito pelo contrário, ele elenca os corredores, espaços que muitas vezes são secundários numa escola, sendo somente espaço de passagem, como sendo o espaço principal da aprendizagem, simbolizando as aprendizagens alternativas que se pode ter no espaço da escola. Além disso, é interessante a simbologia que ele coloca ao planejar a foto de maneira intencional e se colocar dentro dela não olhando os cartazes, mas olhando para a câmera, com o objetivo de representar a interação que ele tem com os trabalhos. Nesse sentido, evidencia-se um indicador da **implicação ativa de Eutanásio no processo de aprendizagem**, pois a simboliza como sendo uma ação de procurar pelos cartazes na escola, procurar os que mais lhe interessam, potencializar encontros entre as diferentes modalidades de ensino. É uma interação e uma autonomia tão implicadas que ele procura detalhes e repetições nos trabalhos, o que, por consequência, o leva a se valorizar por esse trabalho minucioso, já que reforça que ele só se percebeu prestando atenção nos cartazes, não outros colegas.

A teoria sobre Educação de Jovens e Adultos já evidencia uma grande marginalização da modalidade não somente na concepção da sociedade, mas também no espaço da escola: ela acontece à noite, raramente à tarde, em um espaço longe das outras turmas, sem intervalo com os outros colegas. Assim, a EJA se torna marginalizada no seu próprio espaço de atuação, contribuindo ainda mais para a sensação de “sobra” dos alunos. Dessa forma, a reflexão de Eutanásio traz importantes reflexões para essa questão, evidenciando o quanto a interação entre modalidades de ensino pode ir muito além de uma interação física, mas de compartilhamento de atividades. A EJA se integrar ao espaço da escola pode ser através de, somente, uma exposição de trabalhos para que os alunos de outras séries conheçam esses alunos, saibam quem são seus colegas e os identifiquem enquanto alunos e indivíduos. Portanto, mesmo que de maneira indireta, Eutanásio reforça a necessidade de diálogo para que a aprendizagem seja entendida como tal, considerando-se a troca dialógica de informações entre pessoas diferentes. Essa concepção aberta e alternativa de aprendizagem que tem Eutanásio pode ser reforçada pelo trecho a seguir, quando questionado sobre o aprendizado mais significativo que teve até o momento:

Pois é, mas eu não sei dizer essas coisas de aprendizado assim, os maiores. **Os maiores eu estou aprendendo.**

Evidencia-se o quanto, para Eutanásio, a aprendizagem é um processo em que ele está mergulhado no momento atual. Considerando a posição de Eutanásio em relação à aprendizagem como um processo subjetivo e a relação com o colégio, percebemos um

indicador da **concepção que Eutanásio tem em relação à potência do seu estágio atual para a produção de caminhos subjetivos positivos em relação a si mesmo**. Em um momento informal de conversa no intervalo das aulas, Eutanásio comenta do quanto ele não tem mais terror em sair de casa ou levantar de manhã, inclusive aceitando trabalhos de monitoria de concursos na cidade de Porto Alegre, que era o lugar que mais causava ansiedade nele. Além disso, comentou como quer entrar em uma posição baixa em uma empresa e calcar seu lugar até uma posição mais privilegiada, em um espaço que seja de movimento, de proatividade, em consonância com a sua visão de si. Portanto, percebemos o quanto Eutanásio se vê potente para avanços subjetivos e materiais em relação aos seus ambientes de convivência, seja ele a casa com a família, o trabalho ou a escola. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Eu aprenderei muito mais que do que é possível, eu aprendi coisas novas, eu aprendi coisas boas, **eu aprenderei muito mais que é possível**.

Nesse trecho, Eutanásio comenta sobre as diversas possibilidades de aprendizagem no seu tempo de vida, não considerando a aprendizagem como um processo finalizado no término da escola. Nesse sentido, percebe-se **o quanto ele se vê potente para o avanço desses processos, indo em conflito com a subjetividade social em relação à EJA que coloca os alunos em uma posição passiva de contentamento com a posição atual**. Dessa forma, essa concepção aberta, processual e potente de aprendizagem evidencia o quanto a visão de futuro em relação à Educação de Jovens e Adultos não se relaciona somente ao Ensino Superior ou a cargos maiores nas empresas, mas também com o quanto os alunos se acreditam potentes para irem além do estado atual, seja quais forem os parâmetros. Essa concepção aberta e processual de aprendizagem também inclui a aprendizagem fora da escola, e a articulação entre esses dois espaços, como pode-se perceber no trecho a seguir:

E: [Aprender fora da escola] **Não sei não, moça**¹⁷

(...)

E: É, acho que tu aprende a te vira, né? Mas, dentro do colégio tu também aprende a te virar, que às vezes tem muitas coisas... tu acha que a função mínima é marcar presença, né? Fazer as coisa, o trabalho tudo. **Tem que te vira, né? A vida cobre, não perdoa digamos assim. eu sempre disse isso pros meus filhos:** “A vida não perdoa, não vai te passar a mão por cima como o pai passa sabe? Na vida o patrão vai te demitir, ou vai vir outro melhor no teu lugar.

Importante ressaltar a relação entre aprendizagem cotidiana e aprendizagem escolar que faz Eutanásio, elencando a responsabilização como elemento articulador entre os dois espaços. Acreditamos que esse trecho indica a subjetividade social em relação à aprendizagem

¹⁷ Frase do instrumento de completamento de frases comentado em dinâmica conversacional subsequente, da qual foi selecionado esse trecho.

que, para ser considerado como tal, tem de haver um conteúdo e uma transmissão entre professor e aluno; ou seja, não se considera aprendizagem se não for um conteúdo curricular. Portanto, somente quando questionado sobre a frase, Eutanásio fala sobre o que ele poderia elencar de aprendizados cotidianos. Assim, a concepção de Eutanásio não somente é aberta por considerar outros processos além dos da sala de aula, mas, como podemos perceber nesse trecho, se relaciona com seu processo de criação de um filho.

Portanto, considerando os indicadores e hipóteses supracitados, elencamos outra hipótese acerca do fenômeno estudado: **Eutanásio tem uma concepção de aprendizagem como um processo não-rígido, processual e aliado à vida cotidiana, o que se configura como uma expressão da criatividade dele.** Isso acontece pela criatividade ser considerada, neste trabalho, como os posicionamentos alternativos do indivíduo em relação aos seus dilemas cotidianos, procurando se posicionar e produzir rupturas gerativas que promovam outros caminhos de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1999, 2003). Por fim, essa concepção tem uma importante relação com a base de valores de Eutanásio que, no início da análise, foi discutida como sendo um importante elemento da sua subjetividade. Essa forte base de valores que baseia a valorização de Eutanásio de si e dos outros é reforçada pelo trecho de diálogo a seguir, em que ele fala sobre o que considera como sendo seu maior aprendizado e quem o ensinou isso:

ENTREVISTADOR: Qual que tu diria, [Eutanásio], que é o maior aprendizado assim que tu teve na vida.

ENTREVISTADO: Na cara, assim? Nossa, maior aprendizado que eu tive na vida? Quando eu estava... outra coisa que eu dei muita sorte também, quando eu estava no quartel, que acho que **mais aprendizado assim na vida foi dentro do quartel, das coisas que mais aprendi, não só no quartel que aprendi que tinha que obedecer mestre, o respeito, assim, sim, senhor, sim, senhora, ter muito respeito, né?** Mas fora do quartel eu fiz amizades de pessoas que também tinham esses pensamentos, sabe? Tinha uma senhora que também ela teve, muito amigo dela, ela ensinava tudo, sim, senhor, sim, senhora, (...). Aquele cara é malandro, não pode ser malandro. (...) Assim, um aprendizado só assim, aí fica difícil.

Inicialmente, é interessante o quanto que Eutanásio fica surpreso com a pergunta e tem dificuldade de pontuar somente um aprendizado que teve na vida. Esse trecho toma importância para o fenômeno aqui discutido por evidenciar **a importância da base de valores éticos para o Eutanásio e sua constituição enquanto indivíduo.** E, portanto, também dos seus processos de aprendizagem e da experiência dentro da Educação de Jovens e Adultos, como veremos adiante. Além disso, é importante pontuar como essa base ética, para o Eutanásio, não é um processo pouco reflexivo ou inconsciente, mas sim **fruto de vários aprendizados na vida.**

Ademais, é importante pontuar como esse ensinamento não veio da família, o que, socialmente, é o que se espera. Tem-se a ideia de que a família será a base de valores para a criança enquanto a mesma se constitui em sua personalidade; em outras palavras, se “transmite” os valores históricos da família e da sociedade para a criança através da criação dos pais. No entanto, para Eutanásio, não é isso que acontece: ele recebe esses ensinamentos de outras pessoas, não seus pais. Portanto, percebemos um indicador nesse trecho sobre o **papel aparentemente secundário dos pais na criação de Eutanásio.**

O indicador da forte base de valores morais que levam Eutanásio a se valorizar e valorizar os que estão ao seu redor pode ser reforçado pelo trecho seguinte, em que ele fala sobre uma pessoa muito importante em sua vida, seu filho primogênito:

Ele era terrível, só que ele tava longe de nós. (...) Tudo que ele aprendeu, tudo que ele teve que aprender, às vezes eu digo “ahh filho dez pila quem sabe”. **“Não pai não dá pra pegar dez pila, não é teu não dá pra pegar pai,** mas quem sabe eu vendo umas coisa da china, como encomenda e revendo”, “mas quem sabe tu não se...”. “Pai se não tá, não posso” diz ele. Tinha um lugar que dizia que o relógio que marcava não sei o que, da china, né? Dizia... deixava entender que marcava, que fazia, mas não deixava claro o que fazia... “tá mas o que tá dizendo...” a propagando pôs... “pai, se ele não faz eu não posso colocar”. Ele tem esse cuidado com o... já com a fazer as coisa, podia muito bem botar essa observação que vem do fabricante... fabricante colocou podia passar adiante, **mas ele não põe, procura evitar, então tá no caminho certo, então tá muito bom, essa parte tá muito boa.**

Eutanásio dá valor para a criação de seus filhos com base nos valores morais que foi construindo ao longo da vida, e essa criação toma especial qualidade no filho, que parece estar mais ligado a valores de justiça e honestidade que o próprio pai. A importância para a constituição subjetiva de Eutanásio da relação com o filho primogênito será discutida mais adiante, mas é perceptível a valorização do filho por parte do pai permeada pela firmeza em manter os valores como base ética, mesmo quando tentado para percorrer caminhos menos éticos, o que é expressado pelo uso de “caminho certo” por parte de Eutanásio. Esse trecho reforça o **indicador da criação intencional de uma base forte de valores por parte de Eutanásio, que o levam a valorizar a si mesmo, sua família e aqueles alvo de seus afetos.** Esse indicador é reforçado pelo trecho a seguir:

ah, o processo de mudar de cidade foi assim, eu entrei no quartel, e eu bom, vamos falar assim, ó, **da parte da família, de pai e mãe, eles sempre tiveram preocupados em trazer comida pra dentro de casa, então eles nunca tinham como dar um apoio pra nós, o meu pai nunca me disse tu faz desse jeito que é certo,** tu faz daquele jeito que é certo, sabe, essa coisa assim, nunca tive na vida, então quando eu fui no quartel, saí de um salário 0 pra ganhar 5, 6 mil, não tinha ninguém pra me dizer como fazer sabe, o que fazer, agora tu faz assim, tu administra assim, não tinha ninguém, ninguém disse pra mim da família, agora tu faz um curso de sargento, então quando terminou o tempo de quartel, eu não tinha um pila no bolso.

A família, geralmente, é a base da construção de valores do indivíduo dentro da sociedade. O indivíduo faz seus próprios caminhos subjetivos em relação a isso, mas a base de comparação é, geralmente, a família, em oposição aos valores sociais que vão sendo construídos ao longo da vida, de forma que reforce ou refute os caminhos subjetivos do indivíduo, e essa é a concepção do papel da família para Eutanásio, como expresso pelos trechos “não tinha ninguém, ninguém da família”. A família original de Eutanásio, seus pais e seus irmãos, como ele expressa, não tiveram esse papel para ele, o que o levou a caminhos não promotores de sentidos subjetivos positivos em relação à vida cotidiana da vida. Esse trecho evidencia, além disso, como o trabalho é configurado na configuração subjetiva de Eutanásio, sendo uma **necessidade muito reforçada pela família como base da sobrevivência**; muitas vezes, sendo a única forma de sobrevivência, negligenciando-se o estudo e a orientação de vida dos filhos. Essa reflexão é reforçada pelo trecho a seguir:

Daí, até quando eu estava no quartel, que eu comecei a ganhar muito dinheiro mesmo, **não tinha nenhum irmão meu para dizer tu gasta cinco, falta dez por cento, tu faz isso, faz aquilo, não tem. Meu filho agora, ele comprou uma passagem para... lá para o norte, lá para cima, naquelas promoções que eles fazem, e ele já tem milhas guardadas**, e em fevereiro do ano que vem. Eu sei que não é muito, mas ele já está contando essa milha, está fazendo uma boa... não faz nada com dinheiro e consegue guardar, **mas é que tu vai lá e diz para ele**, tu tem que guardar tanto, tu tem que ir lá... não tinha isso em casa, esse apoio, esse apoio não tinha.

Esse trecho toma importância para a discussão ao reforçar o quanto o Eutanásio se sente negligenciado ao não ter tido esse tipo de apoio dos pais durante seu desenvolvimento na infância, adolescência e jovem adultez. Além disso, **o quanto essa negligência causou problemas para ele durante, principalmente, sua chegada na capital do estado** ao não criar circunstâncias para que Eutanásio pudesse guardar dinheiro e promover um melhor ambiente material para sua futura família e para si, em adição ao noivado recém estabelecido. Em seguida, ele fala sobre os planos do filho primogênito, que é uma pessoa importante na sua vida, de organizar e planejar uma viagem usando o próprio dinheiro, e como isso é fruto, para a concepção do Eutanásio, de uma ação intencional e ativa de si em relação ao filho, de “ir lá e dizer” o que é melhor de ser feito, ação essa que é do desejo de Eutanásio que tivesse sido feita com ele. Portanto, percebemos um indicador da **relação de conflito entre a forma com que Eutanásio foi criado e as suas intenções de criação de seus próprios filhos, que resulta em uma criação ativa e de sucesso por parte de Eutanásio**.

No entanto, a relação de Eutanásio, na sua concepção, não é somente de negligência e tampouco ele se entende como um mero resultado das ações maternas e paternas, o que tem relações com sua relação com seus próprios filhos. No trecho a seguir, Eutanásio fala sobre a compreensão que tem da situação dos seus pais, tanto em relação à cidade e região em que

viveram quanto às suas questões psicológicas relacionadas a isso, e as consequência disso para a criação dos filhos:

mais preocupado com a sobrevivência do que sabe? Mais preocupado de trazer uma comida para dentro de casa do que sentar com seu filho e estudar, e isso, aquilo. Então te imagina a frustração dessas pessoas, nascer lá no interior, sem uma perspectiva de vida, nenhuma, sabe? Não tem para onde ir, para onde olhar, o que fazer, é bem complicado. Meu pai sofria muito de ansiedade, meu pai sofria muito de ansiedade, era muito inquieto, era uma pessoa que nem eu, fazia as coisas, fazia as coisas, já não tinha o que fazer, sabe? Dava para notar direitinho que ele sofria desse mal. **Mas eu não culpo de nada disso, porque depois que tu cresce, tu vira adulto, tu pode mudar tua vida do jeito que tu quer, não vai ficar a vida toda danado com seus pais por causa da tua infância, né? Tem uma hora que tu tem que se virar sozinho**, virar homem, virar sozinho, então não fica se culpando, pai e a mãe, é por culpa deles, isso não. Graças a eles, algumas coisas que eu tenho hoje é graças a eles, então.

Percebemos um indicador de responsabilização pelas etapas que passou na vida; em outras palavras, uma **responsabilização que indica uma noção de controle e consciência dos processos de vida**. Esse indicador será mais aprofundado no decorrer do trabalho, mas é de grande importância ao **evidenciar os caminhos que Eutanásio faz em vias de se entender como sujeito**, que aqui é trabalhado no sentido de um indivíduo ativo que se relaciona emocionalmente com suas experiências de vida.

Portanto, ao não culpabilizar os pais e tomar responsabilidade pelo seu próprio processo de desenvolvimento, se reforça o quanto o processo de criação que Eutanásio tem em relação aos filhos é um processo intencional com base nos valores que ele construiu ao longo da vida. Ademais, se ver como responsável, ou seja, ele próprio como parte dos problemas que enfrenta, pressupõe um grau de reflexão e questionamento em relação às experiências da vida. Nesse sentido, criamos a hipótese, a ser confirmada ao longo do trabalho, de que **o processo de criação dos filhos e a relação que Eutanásio estabelece com a família e com a sua própria casa são caminhos que ele desenvolve afim de se ver enquanto sujeito**. Estando articulada com os indicadores sobre a concepção proativa que Eutanásio tem de si e a necessidade do espaço em que ele está permiti-lo se colocar como tal, essa hipótese é expandida para comportar a ideia de que **esses são processos que expressam a criatividade do participante**. Essa hipótese é reforçada pelo trecho de diálogo a seguir:

Pesquisadora: Tipo o que? O que tu dá graças a eles que tu tem hoje?

Eutanásio: Mais assim, não sei, não sou um santo, sabe? Mas assim, tem muita coisa assim que a gente vê que as pessoas falam que... vamos usar uma coisa simples, gato na internet, gato na... gato na tv por assinatura, gato na água, na luz, isso eu não faço, nunca fiz e não vou fazer.

Pesquisadora: Uhum, me fala um pouco mais sobre essa mudança, por favor?

Eutanásio: Meus filhos, né? Daí meu filho depois se eu estou fazendo gato agora na internet, meu filho depois vai ser político e vai desviar dinheiro público. Ele vai... vai fazer alguma coisa que ele não deve, vai vender alguma coisa que está estragada e vai dizer que o calor estragou depois, não pode, não é o certo, tem que ser o que está ali, não pode... como é que vou ensinar meu filho a não pegar dez reais de mim mesmo em cima da mesa se eu estou roubando dos outros? Não pode. Porque o gato é um roubo.

Aparentemente, Eutanásio delega para os pais uma posição secundária nos seus processos de desenvolvimento, dando mais atenção a outras relações com pessoas que não eram seus parentes para o desenvolvimento da sua base de valores, da sua visão de mundo e de seu desenvolvimento. No entanto, quando se vê responsável pelas suas experiências de vida e questionado sobre o papel de seus pais, ele reconhece que **um dos elementos dos quais mais fala, a justiça e a integridade, são também fruto das relações que manteve e mantém com eles**. Portanto, a relação que Eutanásio tem com a criação dos seus próprios filhos se reforça como sendo intencional e autoral da parte dele com fins de se desenvolver a si mesmo e aos seus filhos enquanto sujeitos, pois articula todos os ensinamentos que teve ao longo da vida para servir como modelo ético aos seus filhos.

No entanto, Eutanásio não culpa a família pelos seus percursos de pouco sucesso, mas procura outros caminhos para receber essa orientação que tanto precisava, como fica evidente no trecho a seguir, quando questionado sobre as pessoas importantes para a sua formação:

quando eu trabalhava de vigilante aqui no centro de POA tinha um colega chamado Bandeira, Bandeira era o nome dele acho que é... devia ser o sobrenome dele e ele me ensinava coisa assim, daí quando eu vim pra cá trouxe a minha mulher, depois ela veio junto, então nós dois estávamos começando, **daí ele me ensinou “ó, agora que tu ta ficando com uma mulher, tá ficando com a tua namorada, vocês dois tão trabalhando fora...tu ajuda ela em casa.** (...) às vezes eu fazia uma coisinha errada, daí ele contava “o colega lá fez aquilo ali, não pode fazer” só que era eu que tinha feito. **Ele me dizia diretamente que era eu que tinha feito**, sabe? (...) depois me separei dele...a vida separa pessoas, né? Eu acho que... não sei se ele taria vivo hoje ainda, não sei ou muito velhinho, **mas seria uma pessoa que eu gostaria de encontrar de novo, ele foi muito...me ajudou muito, na parte da... que tu, quando tu vem pra cidade grande tu pode seguir o bom caminho ou tu pode ser malandro que nem os outros, né?** Ele me ensinou logo o bom caminho, sabe?

Esse trecho toma importância para a construção da informação acerca da constituição subjetiva de Eutanásio em relação à criatividade pois evidencia os **caminhos que ele percorreu para a construção da forte base de valores éticos que permeiam sua vida e comprovam o valor de si próprio e daqueles alvo de seus afetos**. Assim, desenvolvemos um pouco mais a hipótese criada anteriormente e adicionamos que **essa criação de uma base de valores que é voltada à criação intencional dos filhos em oposição à sua criação enquanto criança pelos pais é uma expressão da sua criatividade**, pois evidencia os caminhos subjetivos alternativos que promoveu durante a sua vida em relação às concepções subjetivas de família, perpassado por aprendizados que foram promovidos por pessoas

importantes na sua trajetória de vida e de trabalho. Essa hipótese é mais reforçada pelos trechos discutidos a seguir:

Eu sempre digo pra ela primeiro estude minha filha...é um pouco forte pedir já desde, mas eu não quero tu somente nas favelas, eu quero que tu vá morar num lugarzinho melhor, que tu tenha tua casinha. Hoje mesmo falei pra ela: “Ó, se tu for morar tenha tua casa”, bem na hora que nós passamos na frente da casa tinha uma vizinha se mudando numa casa de aluguel. Uns moveizinhos bem detonados que tu via que já tinham ido pra lá e pra cá muitas vezes, digo: **“minha filha, tenta ter tua casa na tua vida, tenta não morar de aluguel, tenta não morar com o teu pai e com a tua mãe dentro da mesma casa e tenta não morar com o teu sogro e com a tua sogra porque tu não vai ter vida, tu não vai ter vida, tu vai tar sempre... sempre na mão dos outros.**

Nesse trecho, reforçamos o quanto Eutanásio não promove essa criação intencional dos filhos como forma de cuidado extremo ou sem sentido, mas sim como forma de promover nos filhos uma autonomia através de conselhos acerca do desenvolvimento da vida que os coloquem em outro lugar enquanto indivíduos. Em outras palavras, percebemos, evidente por esse trecho, um indicador da **subjetividade social brasileira em relação às classes mais baixas da sociedade capitalista instituída atualmente, que define como destino social (aparentemente determinista) que as classes mais baixas nunca possuam casa própria**, a não ser através de programas sociais ou da meritocracia. Preocupado com isso, e com a dificuldade que teve ao chegar na capital sem possibilidades financeiras de se estabelecer com conforto, Eutanásio aconselha a sua filha dos rumos que ela teria de tomar para burlar esse “destino social” e se tornar autônoma no desenvolvimento da sua vida. Portanto, através dessa base de valores que ele construiu ativamente durante a sua vida e através dessa criação intencional e ativa em relação a seus filhos, reforçamos o quanto **esse processo é, em primeiro lugar, autoral e promotor de posicionamentos enquanto sujeito por parte do Eutanásio e, em segundo lugar, expressões de sua criatividade, principalmente ao estabelecer que o produto da mesma seria a melhora de vida das pessoas que são alvo de seus afetos**. Portanto, o processo de criação dos filhos perpassado pelo afeto, cuidado e promoção de autonomia vai em contrapartida de como Eutanásio julga que foi criado por seus próprios pais. No trecho a seguir, percebemos como essa hipótese se relaciona tanto com a base de valores que ele criou quanto com as atividades laborais que executa, mesmo fora da madeireira.

(...) essas coisa de confiança eu sempre tive também, né? Sempre junto aqui em POA, na madeireira eu tinha cargo de confiança também. Sempre essa parte da honestidade, da compreensão, ajuda também um pouco as pessoas a confiar em ti. Agora o bico que eu to fazendo é pra duas empresas que não tinham pessoa de confiança pra fazer aquele serviço, sabe? “Bahhh, nós tamo precisando de um cara assim, mas tu não tem...” **“Cara, eu sempre trabalhei assim, se tu quiser eu posso fazer pra ti”** e tá

dando resultado ótimo, (...) Eu consigo fazer panfletagem da uma hora da tarde as quatro hora da tarde e minha filha vai junto, eu e ela. **Minha filha tava em casa jogada no sofá com o celular direto, eu tirei ela do sofá, ela tá um pouco gordinha, com uns quadrilzão larguinho, ela tá caminhando, ela tá fazendo dinheiro dela, não depende mais da mesada**

Aqui, reforça-se a ideia expressa anteriormente de como Eutanásio se preocupa em criar os filhos de forma a se tornarem autônomos nos seus processos de desenvolvimento, justamente ao levar a filha adolescente para trabalhar junto com ele para que ela consiga sua autonomia financeira. Além disso, reforça também o indicador do quanto **essa base de valores que o Eutanásio desenvolveu ao longo da vida é a base da valorização que ele tem de si mesmo, das suas pessoas queridas e também na visão de terceiros**. Nesse sentido, percebemos também o quanto Eutanásio se esforça em não somente criar os filhos na base de um discurso ético, mas também de uma postura cotidiana ética ao levar a filha para experienciar o cotidiano do trabalho, esforçando-se para ser realmente um modelo do que ele espera para os filhos em noção de ética, justiça e igualdade. Portanto, é mais um indicador do quanto **esse processo de criação de uma família, para o Eutanásio, é um processo de autoria, autonomia e criatividade**. Esse indicador da relação entre ser um modelo para os filhos e sua base ética é reforçado pelo trecho a seguir, em que Eutanásio começa comentando sobre a corrupção da classe política de Brasília, assunto que o mobiliza muito, tanto social quanto individualmente.

Não é o político de Brasília que está fazendo isso, não é lá fora que está fazendo, então eles só não fazem mais porque não tem a oportunidade. **Muitos não fazem mais porque não tem oportunidade. Isso é uma coisa que se eu pudesse... os meus filhos eu tento, sabe?** Aquele dia, minha filha com a coisa do cara da panfletagem, minha filha já queria deixar um tanto de panfleto para trás, sabe? Não queria mais entregar tudo, porque o cara estava sendo desonesto com nós, mas daí eu fiquei “filha, nós vamos entregar tudo que nós temos que cumprir nossa parte, depois eu vou lá falar com ele, para ver o que se faz”, mas ela já queria desistir, já não queria mais fazer, sabe? **Então tu tem que ficar firme, sabe? Tem que ficar firme até nos teus propósitos, porque tu também se sente tentado**. Pô, o cara está me dobrando, quem sabe eu deixo de entregar uns duzentos, boto uns duzentos fora, uns quinhentos fora, não, tem que ficar firme, até para tu praticar isso, **para ser um ensinamento para tu depois também estar fazendo outras coisas, então eu sempre cuido e fico firme**.

Eutanásio se esforça em se manter firme em seus princípios éticos e, dessa forma, ao se valorizar por causa disso, promove uma criação intencional e ativa dos seus filhos em comparação à sua própria criação por seus pais. Assim, comprovamos a hipótese mencionada durante o texto da **alta valoração que Eutanásio dá às ideias de justiça e honestidade, relacionada à emocionalidade envolvida ao poder transmitir isso aos filhos dentro de espaços como a família e o trabalho, que são propícios para sua implicação proativa e autovalorização enquanto protagonista dos seus processos de desenvolvimento se**

configuram subjetivamente como expressões de sua criatividade, pois evidenciam uma produção intencional de ideias próprias a partir de um espaço que o permita fazer isso e um vínculo emocional.

Eutanásio é um homem que veio do interior do Estado do Rio Grande do Sul, que é nacionalmente conhecido pelo seu tradicionalismo e conservadorismo; em outras palavras, tem uma subjetividade social acerca da criação dos filhos que tem traços de autoritarismo, regras, respeito à hierarquia e submissão. Tendo sido criado em uma família que, pelo que comenta, sempre deu muita prioridade ao trabalho e a questões materiais (por necessidades sociais, obviamente) em detrimento a outros aspectos do desenvolvimento dos filhos, e ainda tendo servido o exército, Eutanásio não somente não reproduz essa subjetividade, mas também promove outros caminhos para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de seus filhos. Ele procura espaços de trabalho em que vai poder se sentir pleno em relação a sua proatividade e potência criadora, não “se contentando” com somente espaços de trabalho. Nesse sentido, procura desenvolver nos filhos ideias de autonomia e segurança, sempre voltadas ao estudo, que, na sua avaliação, deveria ter sido o papel dos seus pais, reforçando uma ideia de criação intencional e ativa da família. **Todos esses movimentos são expressões da sua criatividade, pois, em primeiro lugar, promovem uma potência de desenvolvimento da categoria de sujeito tanto para o próprio Eutanásio ao se colocar como autor da criação da família, quanto para os seus filhos**, que terão outra visão da vida que seus pais tiveram somente depois de determinada idade.

Dessa forma, considerando que a aprendizagem criativa tem como pressuposto um aluno que, em determinados momentos, se colocará como sujeito e tratará o conhecimento de uma forma diferenciada, entender as configurações subjetivas de Eutanásio em relação à família e o quanto ela é promotora dessa possibilidade ou não é essencial para entendermos o fenômeno central dessa dissertação, que são os processos de aprendizagem e a criatividade, inclusive os processos de aprendizagem que acontecem de maneira informal durante a vida do participante fora da escola, sendo “como constituir uma família” um dos aprendizados.

Discutindo um tópico em relação às diferenças de valores que encontrou quando veio do interior para a capital do Estado, Eutanásio comenta o quanto os valores que eles trazem de lá são diferentes quando contrapostos com os valores da cidade, o que é um movimento muito comum de tensões. Portanto, o seguinte trecho de fala acontece:

mas é nosso jeito...é um modo um pouco interiorano de fazer, sabe? **Mas é um conflito muito grande dos nossos valores. Que nós temos, que nós trouxemos do interior... da família sabe? Tudo assim, quanto os valores de hoje é uma coisa bem virada pra nós que é do interior.** É uma coisa que tu fica de boca aberta...meu deus, tão fazendo isso mesmo? Pode fazer isso? Como é que a gente não podia ou

como a gente nunca pensou nisso, em fazer esse tipo de coisa...tudo normal e pra nós isso não é...na nossa criação isso não é normal, sabe? Vai um pouco contra, às vezes contra ético, contra respeito, contra várias coisa (...) **não sei as vezes a liberdade, a própria liberdade de meninas muito novas namorarem, então... às vezes eu busco a minha filha bem na hora do colégio...passamos assim e tu vê...as criança não tem nem carne e tão namorando**, tão só em osso e tão namorando, então essas coisinhas assim...

Importante pontuar que o que Eutanásio seleciona como sendo uma inversão de valores não diz respeito às diversidades de identidade próprias da contemporaneidade, como diferentes sexualidades, gêneros e modos de ser. O que ele seleciona como sendo negativo é essencialmente da categoria de cuidado com a sua filha e preocupação por seu futuro: a hiperssexualização de garotas muito jovens que, se sentindo muitas vezes “obrigadas” pelo círculo social a namorarem muito jovens, têm a sua sexualidade voltada ao prazer masculino antes que possam entendê-la na sua complexidade, relacionando-se à heteronormatividade compulsória que é característica da nossa sociedade atual. Além disso, entra em questão a falta de educação sexual para jovens nas escolas atualmente, para que saibam sobre métodos contraceptivos e possibilidades de gravidez; importante ainda pontuar o quanto essas medidas extremamente importantes para a saúde dos jovens está cada vez mais em risco através de projetos políticos como o Escola Sem Partido. Portanto, vendo essa questão como um problema e preocupado com o futuro da filha, Eutanásio proíbe sua filha (e não o filho, pois a sexualização, socialmente, é seletiva) de namorar antes dos 16 anos, tomando medidas consideradas radicais, como censurar conversas, trechos de filmes que contenham relações sexuais ou verificar com frequência sua atuação nas redes sociais. No entanto, essas proibições não são uma forma sem sentido de se manter firme aos valores do interior, mas sim de cuidar da sua família para que possam ter uma perspectiva de futuro diferente da que está “determinada” socialmente para eles. Em comparação, falando sobre a posição do colégio em que Eutanásio estuda em falar sobre as diversidades de identidade relacionadas a sexualidade, gênero e raça no currículo escolar, o seguinte trecho de fala acontece:

e meu filho já lida com pessoas assim, estuda com pessoas assim, é mais fácil, tem colegas assim, tudo, então fica mais fácil. E na aula de teatro eu senti que a professora disse, o mesmo discurso, que ela até ficou brava, ela disse que essa é a ideia do colégio, que o colégio era assim, que quem não quisesse que se inscrevesse em outro colégio, então foi que eu pensei para mim mesmo, é verdade, **se eu entrei [nesse colégio], eu estou concordando com a forma dele de ensinar, então eu tenho que me sujeitar a isso, não que o colégio mude por causa de mim, sabe?**

Considerando que Eutanásio veio de uma região muito conservadora do Rio Grande do Sul, seria esperado, socialmente, que ele se posicionasse contra as diversidades de identidade que estão mais à vista na contemporaneidade, sem entendê-las ou dar-lhes respeito.

No entanto, como é perceptível pelo trecho, Eutanásio tem um posicionamento muito aberto e autônomo em relação a isso, se colocando como responsável pelo processo de abertura e reflexão acerca dessas questões. Inclusive, como discutiremos mais adiante, as discussões sobre racismo o mobilizaram muito subjetivamente, mesmo ele sendo de origem alemã. Portanto, considerando a forte base de valores que embasam a valorização de si e dos outros, Eutanásio demonstra uma grande abertura para as outras possibilidades de ser, pois a sua base de valores é calcada no respeito e cuidado com o outro, o que não suporta preconceitos sem sentido. Assim, percebemos um indicador **do quanto Eutanásio mantém a sua base de valores, mas não se torna cego às possibilidades de diversidade da vida a partir dela;** muito pelo contrário, a utiliza para embasar seus argumentos do quanto cada pessoa é válida na sua individualidade. Assim, o que se torna uma inversão de valores é, justamente, o que pode prejudicar a integridade daqueles alvo de seus afetos. Inclusive, é importante pontuar a importância da participação do filho na faculdade, onde é comumente um centro integrativo de diversidades, para que Eutanásio se sentisse mais confortável para expandir seus conceitos de respeito e valorização. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

então tu começa a prestar atenção naquelas coisas, e realmente algumas coisas que tu fala às vezes, que tu acha que é uma coisa normal, para pessoa que está sendo falada ali não é normal, ela dá uma magoadinha, sabe? Dá uma chateada. Então essas coisas assim que não prestava atenção. Às vezes até minha filha, vamos dizer assim, porque é baixinha. **Ela não vai crescer, vai ser baixinha. Então às vezes fazia brincadeira com ela, por causa dela ser baixinha, isso, aquilo, e aí daqui a pouco ela mesma já estava fazendo brincadeiras com ela mesma, por ser baixinha, sabe?**

Nesse trecho, evidencia-se, em primeiro lugar, o quanto que **a aprendizagem de Eutanásio no colégio é perpassada pela personalização do que é aprendido em sala.** Ou seja, o que é discutido em sala de aula não é entendido por Eutanásio como sendo somente parte do currículo ou conteúdo para uma prova, mas sim para que ele repense suas atitudes com a família e consigo mesmo, expandindo sua base de valores até onde é possível para ele. Essa personalização é característica da aprendizagem criativa proposta por Mitjans Martinez (1997), já que o conteúdo da escola se torna parte integrante do desenvolvimento subjetivo do indivíduo e, assim, compõe sua forma de entender o mundo. Portanto, considerando essa posição de personalização, Eutanásio se coloca de forma aberta para entender as outras formas de ser no mundo, e as leva para sua vida pessoal e repensa suas relações com seus filhos. Assim, os indicadores expostos nos levam a construir a hipótese de que as tensões criadas entre a criação intencional dos filhos por parte de Eutanásio e sua esposa e a forma de vida que os filhos colocam em questão e a própria vinda à cidade convocam Eutanásio a se colocar de maneira diversa: enquanto rechaça alguns novos modos de ser, pois colocam em

perigo o futuro da sua prole, também reconhece outros tipos de diversidade enquanto constitutivas do ser humano. **Entendemos essa posição de Eutanásio como uma posição criativa, pois evidencia justamente uma abertura para a reflexão e não um fechamento sem sentido às novas possibilidades.**

Importante reforçar os movimentos que Eutanásio faz em relação a utilizar os conteúdos da escola para melhor entender sua forma de vida e seus movimentos subjetivos. Essa reflexão se torna importante para entender o quanto o posicionamento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, quando propõem articulações entre a sua vida ou o seu trabalho em específico e o conteúdo de sala, são movimentos de personalização importantes para o seu desenvolvimento subjetivo. Portanto, a importância de propor essas articulações em sala de aula toma outra qualidade, pois não somente implicam o aluno na aprendizagem, mas podem promover outros movimentos subjetivos importantes para o seu desenvolvimento.

Falando sobre os motivos pelos quais ele nunca pensou, antes daquele momento, em voltar a estudar depois da demissão da madeireira, o seguinte trecho de fala acontece:

então **sem estudo, sem nada eu cheguei a isso, talvez onde eu teria chegado se tivesse estudado, sabe?** Se tivesse ido para esse lado, então isso eu... talvez nisso eu penso, que agora que eu estou fazendo aqui eu estou vendo que eu tenho capacidade, que eu consigo, estudando, meio atrapalhando, meio patinando, **mas eu vou, sabe? Consigo entender o que eles falam. Então em alguma coisa eu podia ter me especializado, não precisaria ser um estudo de colégio.** Poderia ser um estudo dentro da empresa, ser capacitado dentro da empresa, alguma coisa assim, podia ter feito... ter crescido dentro de alguma empresa. Essas coisas assim que eu fico... às vezes me arrependendo, porque às vezes quando tu quer assim, tipo, tu quer dar uma saída, alguma coisa assim, tu tem que cuidar um pouco, porque naquele momento você não pode sair porque não tem o dinheiro, sabe? **Se tu tivesse estudado, não por causa de mim, mas por causa da minha esposa, meus filhos, sabe?**

Esse trecho toma importância para o nosso estudo de diversas maneiras. Em primeiro lugar, ele evidencia um indicador do quanto que Eutanásio auto valoriza a própria capacidade de aprendizagem e, principalmente, sua potência de desenvolvimento futuro. Ou seja, se ele teve a capacidade de gerir uma empresa durante 18 anos da maneira que fez, ele poderia ter procurado o estudo como forma de qualificar ainda mais a posição atual dele. No entanto, o indicador que mais nos interessa para esta parte da construção da informação em relação à sua família é o quanto que Eutanásio a coloca acima de si e **relaciona o estudo à maior estabilidade e conforto material e a importância disso para ele.** Portanto, sendo que retomar os estudos é uma questão que o mobiliza subjetivamente (questão que desenvolveremos mais adiante), ele relaciona isso à possibilidade de promover para a família um melhor conforto material, o que muda de grau e de qualidade essa relação com o estudo.

É consenso entre pesquisas e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos (GONÇALVES, 2012; KUENZER, 2002) que um dos motivos pelos quais os alunos entram

nessa modalidade, principalmente os alunos mais velhos, é para poderem se adequar às novas exigências do mercado de trabalho e, assim, conseguir um aumento de salário ou de aposentadoria. No entanto, quando se analisa essas questões a partir de uma perspectiva da subjetividade, as questões tomam outra qualidade. Ou seja, para o Eutanásio, a família é tão importante que é constitutiva da sua subjetividade e, em adição à necessidade social de salários cada vez maiores para acompanhar o aumento do mercado nacional e à relação entre criação da família e criatividade discutida anteriormente, a relação entre o aluno de EJA e a família é mais complexa. Por óbvio, não tiramos razão de nenhuma teoria ou estudo em relação à família e EJA, mas, por outro lado, evidenciamos o quanto uma visão através da subjetividade é importante para entender a complexidade dessas questões. A relação entre a constituição da família de forma autônoma e intencional e a importância da vida material para Eutanásio é reforçada pelo trecho a seguir:

eu não sou muito de frescura, mas Deus é muito bom as vezes sabe? Que além de tar doente... Eu tava doente e ainda perde algo imagina e aí me aposentei, sabendo que eu ia perder o emprego, olha que coisa boa e um pouquinho antes, uma semana- duas semanas antes de eu perder o emprego, a minha esposa arrumo um emprego, **foram duas coisas muito boas. Acho que aquilo alí me ajudou a melhorar muito sabe? Começar a reagir.**

Nesse trecho percebemos o quanto, para Eutanásio, uma vida material confortável é importante para a possibilidade de ele produzir outros movimentos subjetivos. Dessa forma, percebemos um **indicador da subjetividade social em relação ao mercado de trabalho de obrigação de uma boa estabilidade financeira para que se possa pensar em outras questões**. Dessa forma, como já mencionado anteriormente, Eutanásio tem uma relação complicada com a subjetividade social de descarte da pessoa do mercado de trabalho; no entanto, as condições materiais e sociais o obrigam a se preocupar com isso, ainda mais constituindo uma família da qual ele é o provedor. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Quando eu e minha esposa viemos para cá viemos sem nada sabe? Então a gente tem uma casa e muita gente não tem uma, gente que vive de aluguel e **a gente tem uma casa, tem como viver tranquilo por que tem.**

Esse trecho toma importância para a construção da informação pois evidencia o quanto que **Eutanásio valoriza a caminhada dele em relação ao estabelecimento de uma vida financeira saudável e confortável**. Nesse sentido, evidente o quanto que algumas necessidades básicas como comida e casa são necessárias materialmente, e essa necessidade é constituída subjetivamente de qualidades diferentes em cada pessoa. Para Eutanásio, a valorização dessa caminhada envolve uma valorização da sua trajetória enquanto pai e

provedor da família na criação intencional de seus filhos e de sua família, o que se relaciona com a sua posição ativa e reflexiva com seus processos de desenvolvimento de vida.

Parte da subjetividade social em relação à constituição de uma família é a necessidade de prover financeiramente a todos que são membros dela para seu bom desenvolvimento, sendo, ainda, historicamente um papel masculino. Em outras palavras, entende-se socialmente que uma das preocupações principais quando se considera constituir uma família é a quantidade de dinheiro que se terá para manter os membros mais novos da mesma até que eles tenham idade para conseguir o próprio dinheiro. Esse papel de provedor historicamente é o papel do homem, que teve mais acesso socialmente à vida pública e, portanto, ao trabalho e, assim, ao salário.

Portanto, considerando que, para Eutanásio, a função de criar uma família é relacionada a sua criatividade e potência de autonomia, percebemos que **a vida material confortável dos filhos e da esposa é também de suma importância para a criação de ambientes em que ele possa se colocar como pessoa proativa e criadora**. No entanto, Eutanásio não torna essa necessidade algo que resume a sua vida e as suas movimentações de interações com o mundo, como podemos perceber no trecho a seguir:

Eu tenho um amigo meu que foi pro quartel e ele é oficial do exército... é oficial, ele tá muito bem aposentado... **ele vai se aposentar muito bem sabe? Podia tar assim também, mas não... não chamou minha atenção sabe?**

Esse trecho toma importância ao evidenciar o quanto, para Eutanásio, o que o move subjetivamente em relação à vida financeira não é somente a necessidade social de salários cada vez maiores para acompanhar o movimento do mercado, ou ainda a necessidade de prover para a família. Além disso, o que o move para uma vida financeira estável é a possibilidade dele se colocar da maneira proativa e implicada que ele encontra como possível para si. Assim, se cria mais um âmbito de tensão entre a subjetividade individual de Eutanásio e a subjetividade social, tensão essa que causa sofrimento e preocupação quando ele perde o emprego e se alia à forma de criação intencional e ativa de seus filhos, já que sem condições financeiras, não há como prover, na sociedade atual, uma boa trajetória escolar. Dessa forma, percebemos nos trechos supracitados um indicador do quanto **a estabilidade financeira é importante para Eutanásio, desde que seja acompanhada da possibilidade de ele se colocar proativamente nas experiências que envolvem o dinheiro e, dentro disso, relacionada ao bem-estar da sua família**. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

então tu imagina a cama deles, tudo eu fiz, **a gente não faz acordo com uma loja, tipo assim, tu vai lá e copia o modelo da loja, tu faz de acordo com o que tua mulher quer**. Ah, mas se fizer gaveta assim, se fizer desse jeito, daí o coiso de

regular também altura, sabe? No início alto, depois baixo, mas aquilo ali para ele fugir, como aparece na internet bebê fugindo, não tinha como, só se ele saísse voando de jato, que aquilo era uma muralha, sabe? O chiqueirinho que chama, né? O chiqueirinho fui eu que fiz, também não tinha como fugir, era difícil de pegar a criança lá de dentro, **tudo fazia exagerado, mas tudo fui eu que criei, construí**, esse aqui [apontando para uma das fotos que tirou], casinhas, casinha de passarinho, a casinha de passarinho é fácil de fazer, quero ver fazer um hotel de passarinho, né?

Esse trecho foi retirado de uma conversa realizada com Eutanásio em relação às fotografias que ele fez ao simbolizar a criação fora da escola. Dessa forma, ao escolher “fora da escola” como sendo a sua casa, percebemos em Eutanásio uma relação forte entre a família e o que ele entende por sendo suas maiores criações em casa. Inclusive, em uma conversa informal, depois de ele ter me enviado as fotos, ele comenta o quanto ele não lembrava da quantidade de coisas que ele tinha criado em casa. Importante ressaltar a importância do instrumento de fotografias direcionadas no processo de pesquisa, pois a fotografia, por si, permite um olhar atento ao cotidiano à procura do enquadramento ou do objeto certo a ser fotografado; portanto, envolve um planejamento que é interessante na perspectiva da subjetividade, proporcionando elementos importantes para o entendimento da constituição subjetiva de quem tira a foto. Dessa forma, percebendo a quantidade de fotos que Eutanásio tirou das suas reformas em casa, e relacionando à sua forma de criação dos filhos, a necessidade material de uma vida financeira confortável e a sua vontade de se colocar proativamente nos espaços que frequenta, percebemos um indicador do **quanto sua força criativa está voltada à família e ao bem estar dos mesmos e, portanto, para o seu bem-estar também.**

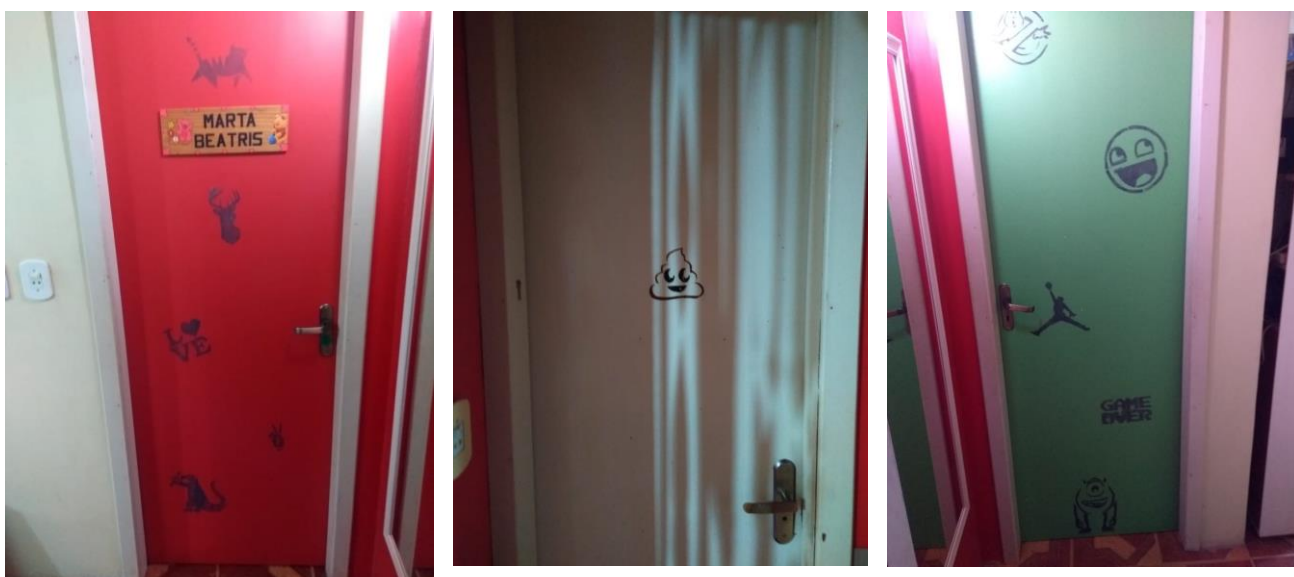
Eutanásio comenta mais de uma vez o quanto que essas reformas em casa, como reutilização de água da lavagem de roupa, tela nas portas e janelas para economizar na conta de luz do ar condicionado, são para economizar. A maneira com que Eutanásio se relaciona com isso evidencia o cuidado e atenção com que realiza essas reformas, e como ele se valoriza a partir das ideias inovadoras que tem, como o hotel (“não somente uma casa”, nas suas palavras) de passarinho que construiu. Além disso, a forma descritiva, animada e afetuosa com que fala sobre cada uma das reformas das fotos e outras nos indica que **a relação de Eutanásio com a família e a casa onde moram é um espaço em que ele pode se colocar proativamente, o que o permite fazer caminhos criativos de solução para as questões de economia financeira.** Portanto, ser produtivo em relação a essa expressão da criatividade envolve o valor que a atividade terá, que será balizado pelo quanto que essa reforma permitiu que a sua família tenha mais conforto. No entanto, como na madeireira, essa colocação proativa de Eutanásio não necessariamente significa que ele pessoalmente se

coloque na atividade, mas sim se relacione emocionalmente com ela, como podemos perceber no trecho a seguir:

Que aqui essas portas aqui foi quase tudo meus guris que pintaram, **eu dei a tarefa para eles, eu só fiquei organizando eles ali, fiscalizando eles ali, digamos assim, mas eu botei eles no batente, mas assim, para fazer aquilo ali foi bom, porque estava mais no início do que agora, sabe?** Então foi muito legal ter feito aquele, foi uma pena quando terminou, porque não tinha mais o que fazer, o que pintar, foi uma pena, **mas foi muito legal, aquilo deu uma motivada, né?**

As imagens de portas a que Eutanásio se refere são as seguintes:

Imagens 1, 2, 3 – Fotografias “Criar fora da escola”, feitas por Eutanásio de Queiróz.



Fonte: a autora, 2019.

Portanto, ao descrever um dia em que ele e os filhos puderam fazer uma atividade que, além de se relacionar com tornar a casa mais personalizada, os implicou em uma atividade proativa e “para frente” através do direcionamento de Eutanásio, percebemos o quanto que não necessariamente a criação precisa ser sua para ele considerar como criação, mas sim **necessita promover algum tipo de personalização e, além disso, algum movimento subjetivo positivo em relação a sua visão de si.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir, quando Eutanásio é questionando sobre a necessidade que ele vê de fazer essas reformas por economia:

E: Nããão, é pelo fato de criar, as vezes tu gasta mais criando do que economizando porque de todos os projetos que tu faz, nem todos dão certo, né? Eu fiz um telhadinho de garrafa PET, abri toda garrafa PET e fiz um telhadinho de plástico e coloquei em cima da caixa da água, que daí o plástico esquenta e debaixo da caixa da água fica

uma estufa também e aumentaria mais ainda o calor da caixa da água, pra aquecer mais e dar calor, mas ela acabou indo contra a corrente, **mas o fato de criar, fazer, aquilo ali é muito bom, ficar fim-de-semana ali fazendo, não tinha...isso talvez...depois...tenha ajudado na doença porque muitas vezes eu não descansava.** Eu ia em casa e criava e rabiscava e montava dentro de casa, tirava prateleira... o que tivesse que fazer... (...) **e fui eu que fiz tudo e isso eu não comprei. eu fui lá e fiz e todas as janelas e portas lá em casa tem tela contra mosquito...**

Em primeiro lugar, é importante reforçar o quanto, na entrevista, Eutanásio fala com orgulho na voz sobre as reformas que promoveu em casa, procura me explicar cada detalhe, como pensou, como fez, como pesquisou e como recontextualizou para o seu cotidiano, evidenciando uma atividade realmente reflexiva, planejada, pensada e intencional. Dessa forma, reforçamos o indicador que expressa o quanto é importante que Eutanásio se coloque de maneira criativa nos espaços que o permitem fazer isso e o reconhecem como tal, principalmente por reforçar o quanto essas atividades promoviam a produção de sentidos subjetivos alternativos em relação à doença. Dessa forma, **as reformas em casa expressam a implicação subjetiva que Eutanásio tem com o espaço da casa e com a família e, por também promover uma visão positiva de si e uma personalização do espaço cotidiano, se configuram como expressões da criatividade.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho seguinte, em que percebemos o quanto Eutanásio se implica na atividade e qual a relação que ele tem com ela, falando sobre uma portinha que fez na sua cerca de PVC para que o funcionário da CEEE (Companhia Estadual de Energia Elétrica) pudesse fazer a leitura mensal do gasto de luz:

Eu gosto, isso é legal, é um desafio que fica ali, tu vai levar um dia para fazer, mas faz, daí tem... que cola cano, né? Qualquer coisa que cola cano, daí tinha que furar todos, assim... aqui tudo é furado, para encaixar dentro, sabe? (...) **Tu te arriscar pegar uma cerca que custou dois mil reais e cortar um buraco fora assim, e se tu cortar errado, e tu fazendo, ninguém fazendo para ti, sabe? A minha esposa sempre me ajuda, mas... essa aqui até eu fiz sozinho, né? Ela não me ajudou, mas fazer tudo isso, fazer funcionar, daí fazer essa portinha, abrir e fechar, é bem... eu sempre gostei, sempre... daí era um desafio que eu tinha ali, que vou eu mesmo fazer.**

Em primeiro lugar, evidencia-se o quanto que Eutanásio se valoriza por realizar essa atividade de forma ativa e sozinho; em outras palavras, o quanto de valor ele vê em conseguir superar o receio da possibilidade de não dar certo e efetivamente executar sua ideia com perfeição. Nesse sentido, ao retomar essa modificação na cerca de casa, se reforça o quanto **as expressões que ele considera como criativas no espaço da casa se relacionam com a possibilidade de ele produzir outros caminhos subjetivos em relação à sua visão de si;** e, nesse sentido, ao retomar essas questões em um momento sensível de depressão, o quanto essa qualidade se intensifica. Dessa forma, a postura que Eutanásio tem em relação às

reformas em casa é reflexiva e intencional, perpassada por questionamentos da sua visão de si e reforços da sua potencialidade, o que se configura e indica uma **posição de confrontação com o estabelecido em sua experiência de vida**. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

O outro lado, ele fica fixo, também tem roldanas, ele corre ali dentro, então isso eu fiz assim, essa rede, e fazer esses dois de cima, esse junto, torto, e daí isso foi uma coisa que minha esposa tinha dificuldade de estender roupa em dia de chuva, daí eu criei isso aqui para ela. Também não tem a... mesmo que tenha alguma coisa parecida na internet, a internet não vai te dizer como é que é lá na tua casa. **“Se fizer assim que nem na internet vai dar certo”. Não vai dar, tu tem que fazer do teu jeito, sabe? Tu tem que construir, desenvolver, então essas facilidades assim, sempre tive,** isso sem falar em coisas que eu tinha criado na madeireira também.

Ou seja, entendendo a confrontação do dado como sendo uma posição transgressora do indivíduo em relação ao que é estabelecido, percebemos nesse trecho mais um indicador de uma posição de conflito de Eutanásio em relação à subjetividade social. Em outras palavras, socialmente, hoje, se considera a internet como o grande poço de informações da era atual, em que se pode encontrar todas as possibilidades de atuação na experiência de vida. Inclusive, se problematiza o quanto a internet realmente dá acesso à informação de qualidade ou somente dá o acesso físico, mas não proporciona uma abordagem crítica da mesma. Assim, a possibilidade de ter acesso à internet se torna garantia da boa execução de qualquer atividade que se pretenda materialmente. No entanto, o movimento que Eutanásio faz em relação a isso é ambíguo: por mais que ele reconheça o valor da internet nesse sentido, ainda reconhece seus limites de possibilidade e, por consequência, valoriza a sua experiência em casa, na vida material, para a boa execução da tarefa. Assim, as atividades que Eutanásio considera como criativas, ou seja, dentro da concepção tradicional de criatividade enquanto um produto novo; em outras palavras, as atividades que Eutanásio considera como sendo autorais **são aquelas em que ele se valoriza a partir de um conhecimento profundo da sua própria experiência de vida**. Assim, ao fazer esse movimento, Eutanásio torna o conhecimento adquirido pela internet como parte da sua configuração subjetiva ao tornar ele elemento de valorização própria, fazendo um esforço pela personalização do conhecimento. Esse indicador pode ser reforçado ainda pelo trecho abaixo:

então isso também foi uma coisa que claro, olhei na internet, como funciona, como é que se forma aquilo, **mas de fazer aqui em casa, quem foi fazer fui eu. A internet não vai dizer como é na tua casa, né? Medir altura, calcular altura certa**. Por exemplo, quanto à... tu acaba aprendendo muita coisa e tu acaba aprendendo, claro que hoje já esqueci, mas naquela época tive que aprender, tipo assim, a que altura a máquina tira a água para cima? Que ela está acostumada a tirar ela reta e ir embora, até que altura ela aguenta a tirar água para cima, eu descobri que é um metro e meio, sabe? Até um metro e meio a máquina aguenta pegar água para cima, então foi essa que eu coloquei, daí um metro e meio é suficiente para dar pressão aqui, para entrar no vaso? É quase muito fraco, mas não tem pressa, entre uma descarga e outra que

geralmente demora para dar outra descarga, sabe? **Então ela até demora realmente um pouquinho mais pra encher, mas puxou a descarga vai embora, quando tu for puxar de novo está cheio, então toda essa água é sempre reaproveitada.** Isso também é uma coisinha que eu criei nas minhas... sempre gostei muito disso.

Nesse trecho, se evidencia mais ainda a posição de Eutanásio em relação aos conhecimentos que ele encontra da internet, em um movimento de personalização através da valorização da sua posição em casa e de confrontação em relação ao que ele entende como dado da realidade material da casa. Além disso, essa posição é sempre um movimento de redescoberta do cotidiano para Eutanásio, como ele coloca de descobrir o quanto de altura a água pode ir quando sai da máquina de lavar, altura essa que ele nunca tinha precisado pensar antes. Além disso, os indicadores acima apresentam um indicador de qual seria o saldo, o produto, dessa atividade criativa: **o bem-estar financeiro da família** não necessariamente através de um sacrifício por parte de Eutanásio em se manter em um emprego com o qual não se identifica mas que tem um bom retorno salarial, mas sim **através de atividades de reformulação do cotidiano que impliquem emocionalmente ao próprio Eutanásio e também a toda sua família.**

Portanto, retoma-se a posição de Eutanásio em relação à possibilidade de um salário maior em detrimento de estar em um emprego em que não se realiza criativamente, que se relaciona com uma conversa informal que tive com o participante em que ele comenta a vontade que tem de voltar a ser empregado em uma empresa em que ele possa se sentir completo e recomeçar por baixo, subindo a escala laboral para poder abrir o espaço para sua esposa voltar a trabalhar em casa e eles terem, ainda, uma boa situação financeira. Assim, a pretensão salarial de Eutanásio tem muito pouco a ver com o que socialmente se entende como acumulação de capital, mas sim com o quanto ele vai poder promover para a sua família uma situação financeira estável e confortável, desde que ele consiga se implicar subjetivamente no espaço de trabalho; portanto, mais um movimento de tensão em relação à subjetividade social. A impossibilidade de realizar isso é, para Eutanásio, causadora de sofrimento e de rupturas.

Dessa forma, constrói-se uma hipótese sobre o fenômeno estudado: **a posição de Eutanásio em relação às reformas na sua casa se constitui como uma forma de aprendizagem criativa dentro dos pressupostos de Mitjans Martinez (1997)**, mas que tomam outros contornos ao não se dar no espaço da escola. Esses novos contornos se resumem ao quanto essa atividade criativa será **tensionada ou tensionará a subjetividade social implicada na ação**, entendendo a criatividade como possibilidade de desenvolvimento subjetivo e valorização de si e do seu contexto.

Considerando a posição atual de Eutanásio em relação à configuração subjetiva da depressão e seus esforços em produzir caminhos subjetivos de valorização de si que contraponham a configuração subjetiva da depressão, e o quanto essas reformas em casa, tão importantes para ele, foram realizadas antes ou no início do processo depressivo, Eutanásio fala muito sobre o passado, o que pode ser percebido no trecho de conversa a seguir, quando questionado sobre o alvo de suas saudades, das quais ele comenta muito:

Saudades de coisas que eu podia ter feito, tive que fazer, sei lá. **Eu lembro muito do passado, não sei por que, mas geralmente quando eu to assim...** por isso que eu digo [que penso] muito em casa.

Percebe-se, nesse trecho, o quanto Eutanásio reforça que seus pensamentos, nos momentos mais frágeis da depressão, se voltam às experiências e atividades que ele poderia ter feito, que teve de fazer ou que fez durante sua vida, numa posição avaliativa. Esse trecho de conversa toma importância para o estudo empreendido ao reforçar a importância que o passado, seja da infância ou o passado mais recente pré-depressão e relacionado à madeira, toma para Eutanásio. Essa retomada do passado toma uma importância ainda maior por Eutanásio ser um homem em uma etapa da vida em que, socialmente, se exige uma certa avaliação da caminhada de vida. No entanto, essa retomada do passado não é somente em uma postura nostálgica de saudades injustificadas pelo passado em comparação com um presente que não mais faz sentido para si, mas sim em uma postura comparativa para a valorização do seu momento atual, como podemos perceber no trecho abaixo do instrumento de completamento de frases e de uma entrevista:

Acredito **que sou capaz**

Acho que não é nem me esforçar, é conseguir de novo, sabe? **Porque eu era muito capaz, eu era muito, eu posso dizer assim que eu era inteligente, sabe? Posso dizer.** Pode ver que quando eu entro na sala eles brincam comigo, né? o I., nunca reparou como o I. brinca comigo? [Ele fala] O [Eutanásio] já fez tudo, Sabe? Então realmente sempre fui assim, sempre fui, sempre conseguia.

Dessa forma, considerando o quanto que Eutanásio teve a sua autovisão fragilizada e questionada depois da demissão da madeira, retomar essa visão significa retomar também o passado. No entanto, essa retomada do passado é também reforçada pela análise do presente, em que ele se percebe retomando suas potências e possibilidades também a partir da comparação com os colegas. Portanto, percebemos um indicador da **relação terapêutica que Eutanásio cria com o passado e com o presente nas experiências do colégio para a criação de outros caminhos subjetivos positivos em relação à sua autovisão.** Além disso, considerando o orgulho com que Eutanásio fala das reformas em casa e das atividades em sala de aula, do quanto ele se compromete e realiza com excelência, mesmo que inseguro, reforça a inconstância do processo de produção de sentidos subjetivos positivos para Eutanásio, já

que, quando questionado diretamente, ele não se reconhece, na maior parte das vezes, como inteligente ou potente no momento atual da vida; no entanto, indiretamente, quando fala sobre os trabalhos em sala ou a sua posição com os professores e colegas, ele evidentemente se vê com grande potencial, ainda mais em comparação com os colegas. Portanto, a retomada de si não é constante, mas se relaciona com seus processos de aprendizagem, sua criatividade e sua experiência no colégio. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Depois prum emprego, pra alguma coisa melhor e com certeza eu aprendo, **mas não só aprendo uma fórmula de matemática, mas a falar, expressar sabe? Eu cheguei aqui todo encolhidinho sabe? Agora já falo alto, já dou opinião, já...** ontem de noite tava ouvindo música e eu já tava cantando junto sabe? Já faço as trambolhice sabe? tudo assim, ontem no vôlei assim também... as brincadeira serve pra expor, já expõe sabe? Põe pra fora o sentimento, falo com uma voz mais alta, tudo que tinha dificuldade, até por causa da doença que eu eu tinha., aprendo a lidar, a enfrentar o mundo de novo.

Eutanásio, assim como na sua relação com a necessidade do salário na atividade laboral, não toma como elemento principal de importância da aprendizagem os conteúdos curriculares aprendidos, mas sim as possibilidades de criação de outros movimentos subjetivos em relação a si e à doença. Assim, percebe-se também a concepção de Eutanásio em relação à aprendizagem e escola, já que contrapõe a concepção social de que escola serve para transmissão de conteúdos importantes para a sociedade e/ou para o mercado de trabalho. Para Eutanásio, em contrapartida, o papel principal da escola é justamente permitir essas outras possibilidades de relação com o ambiente e consigo de uma maneira mais aberta e honesta, colocando-se como protagonista. Ainda, reforça-se o quanto que, para Eutanásio, isso não é um movimento novo nunca antes experimentado por ele, mas sim uma possibilidade de retomada de uma posição proativa, reflexiva e dialógica que ele tinha com o mundo antes da doença. Assim, nesse trecho, **reforçamos o quanto a relação com o presente, na sua experiência com o colégio, é, para Eutanásio, uma relação terapêutica, em que ele consegue, por ter um espaço aberto para seu posicionamento proativo e emocional, se relacionar subjetivamente com o ambiente e, assim, ter uma postura de abertura, reflexão e avanço.** Essa relação com o colégio só é possível pela abertura que o espaço tem para permitir que Eutanásio se coloque da forma que ele acha mais consoante com sua subjetividade. Assim, com essas outras possibilidades de interação com o espaço, totalmente diferentes das possibilidades do seu Ensino Fundamental, Eutanásio se permite relacionar-se emocionalmente com o ambiente e promover caminhos subjetivos alternativos de forma criativa.

Assim, é importante reforçar a importância para a aprendizagem dos alunos de um espaço aberto para que os estudantes, especialmente de EJA, se coloquem como acharem

pertinente e retomem ou reforçem uma visão de si permeada pela emocionalidade, confiança, autonomia e reflexão. Assim, lidando com uma faixa etária muito marcada pela subjetividade social e, assim, muito forçada a fazer caminhos contrários a ela para se verem na sua potência de criação criativa, essa importância toma outros desenhos. Dessa forma, entender a aprendizagem através da lente da subjetividade é essencial para se entender as especificidades dos alunos e como manter abertos espaços para que eles se questionem e reflitam sobre isso. O indicador supracitado pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Estava muito em casa, estava muito na minha cabeça. Tive que... tive que conseguir me tirar de dentro de casa, e essa é uma coisa que me ajudou também, melhorou bastante, sabe? Vir para cá. **Até tipo de aula, tipo de... a energia deles, vamos dizer assim, do colégio, é bem diferente, né? Então isso me ajudou um monte, também. Agora esse... então não é só... só o depois, por causa do serviço, de emprego, para sair de casa agora nesse momento também, né? Estava com dificuldade.** E me ajudou um monte. Mas pensar que pode ser que consiga uma chance a mais, com certeza, porque informática eu domino bastante, sabe?

Nesse trecho, reforçamos a importância da compreensão, por parte dos professores e gestores da educação, de como a aprendizagem, principalmente para a Educação de Jovens e Adultos, toma contornos de desenvolvimento subjetivo e valorização de si que dão outra qualidade para a questão laboral. Portanto, é importante de ver na singela intenção de retomar os estudos já uma faísca de uma intencionalidade para a produção de outros caminhos subjetivos em relação a si e aqueles e aquelas que fazem parte da sua vida. Assim, o espaço do colégio toma muita importância pois é ele que vai reconhecer esses sujeitos nas suas potências e, assim, criar espaços para que eles se coloquem como acharem pertinente. No caso de Eutanásio, o espaço do colégio e a sua disposição subjetiva de retomar uma visão de si e de desenvolver caminhos subjetivos alternativos à configuração da depressão contribuíram para que o estudo fosse visto como uma possibilidade de desenvolvimento subjetivo.

Assim, nessa articulação de indicadores, construímos a hipótese acerca do fenômeno estudado de que **a qualidade de conseguir um outro emprego se relaciona não tanto à necessidade social de salários altos, ainda mais considerando que seus planos são continuar na faculdade ou entrar por baixo em uma empresa, mas se relaciona com uma retomada de uma valorização de si a partir do reconhecimento, numa relação terapêutica com o colégio e com o passado, da sua capacidade e potência criadora**, e isso contribui, efetivamente, para que ele se coloque de maneira proativa e criativa tanto em sala de aula quanto no seu contexto cotidiano, produzindo tensionamentos com a subjetividade social. Assim, consideramos que a criatividade de Eutanásio se configura como um elemento de sua personalidade, pois evidencia um funcionamento criativo com recursos com os quais se

implica emocionalmente em relação a vários aspectos de sua vida que, em configuração, permitem uma interação mais ou menos criativa com suas experiências de vida.

Essa relação terapêutica de Eutanásio com o espaço do colégio mantém relação com o tipo de vínculo que Eutanásio estabelece com os professores e com os colegas. Falando sobre esse tópico, o seguinte trecho de fala acontece:

essas coisas [de avaliação] eu começo a me apavorar, então eu não sei como é que vai ser no fim se eu passar raspando, o meu guri era assim, no [colégio], infelizmente, ele passava sempre raspando, sempre de última hora, mas se eu conseguir pelo menos isso do jeito que eu vim há tantos anos sem estudar, tá ótimo. **Fico olhando os outros, às vezes faltam, toda noite tem aquele guri do capacete, que [tem] problema no braço... ele parou.. entra no meio da aula, sai na metade da aula, sabe? Daí eu fico me espelhando nele e fico pensando se esses daí vão passar, por que eu não vou passar,** fico pensando, mas não tem nada a ver... eles na hora de resposta são melhores, né? Tem mais facilidade pra aprender, eu posso ter mais dificuldade, tá mais tempo longe não ter tido essa matérias todas.

Esse trecho de conversa toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto o vínculo e o espelhamento de Eutanásio em relação aos seus colegas é importante para que ele reconstrua sua visão de si, tanto com o objetivo de reforçar a insegurança quanto com o de promover possibilidades de potência de aprendizagem. É também importante o quanto que esse espelhamento é intencional, ou seja, Eutanásio deliberadamente procura elencar as características dos colegas e as suas para compará-las e ver o quanto essa comparação reforça ou refuta o que ele pensa de si. Essa relação é melhor descrita no trecho a seguir:

Sei lá, com certeza não sou um dos melhores, né? Sei lá, até todo deslocado, né? (...) daqui a pouco pega uns caras inteligentes que nem o F., ou o R., né? Eles vão muito bem, (...) fico um pouco... vou perder para eles, digamos assim, né? Está perdendo para eles. **Que o F. é muito... faz muitas perguntas boas, você já percebeu, né? Então, mas aí chega na aula de teatro, digamos, daí ele perde para mim, sabe? Daí ele sempre trava, se fecha todo, né? E eu já me solto, rebolo, sabe?** Sou meio palhação mesmo, sabe? Já vou me soltando bem. Entendeu? Essas matérias de... que exige um pouco assim, não exatamente estudo, né? Daí já consigo me dar melhor. A geografia eu fechei também porque eu consigo, ela pede em casa para escrever um texto, sabe? Aqui já iam pedir de novo para escrever um texto sobre a... ela leu uma tirinha de jornal, sabe? Sobre as placas tectônicas e os terremotos, coisa assim, sabe? Em cima daquela tirinha podia escrever o que aprendeu sobre terremotos e placas tectônicas, de coisa, as acomodações da Terra, sabe? E aí eu consigo daquela tirinha colocar um texto.

Nesse trecho, evidenciamos o quanto que Eutanásio deliberadamente seleciona os colegas e suas características para que ele, em comparação, construa uma imagem de si. Esse movimento de Eutanásio é importante para entender o que o motiva para ainda estar na Educação de Jovens e Adultos e, considerando o quanto ele preza o vínculo com os outros para melhores caminhos subjetivos em relação à depressão e o quanto ele estabelece um vínculo terapêutico com o colégio, percebemos um indicador de **reconhecimento por parte**

de Eutanásio na sua individualidade, pois ele reconhece e seleciona os colegas como diferentes ou iguais, mas não tenta criar, com isso, critérios para a sua visão de si, mas sim estabelece as suas diferenças e potencialidades em relação a si mesmo, não somente para alcançar um patamar específico de algum colega. Portanto, evidencia-se o quanto Eutanásio tem consciência de si próprio e de como ele se posiciona na relação com o outro. Nesse trecho, ainda evidencia-se um indicador da **subjetividade social em que Eutanásio está mergulhado em relação à competição e a necessidade de sempre ser o melhor dentro de um conjunto**. Não é objetivo desta pesquisa averiguar a configuração em que se encontra esse indicador, mas pode-se perceber, através das reflexões feitas nessa construção da informação em relação à posição de Eutanásio com o estudo, que ela não é somente uma forma de se colocar como o melhor e subjugar os outros, mas sim de retomar questões de autovalorização que foram fragilizadas com o período depressivo que passou. Assim, na tensão entre esses dois indicadores, Eutanásio se mantém aberto e flexível para avaliar seus pontos fortes e fracos em relação à sua posição enquanto aluno, com consciência e intencionalidade. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Bah, porque eu entrei nessa, agora tem que fazer, né? Tem que fazer, né? Não é assim. **Se eu saísse daqui, eu desligaria de vocês, né? Assim, desligaria, encerrou o contato, acabou, né? Pessoal fica mais aqui. Mas eu fico pensando que vocês, um ou dois ou três dias, o que vocês pensariam de mim, sabe? Por que o Eutanásio não vem mais? Você esquece também, a vida é assim, os professores também**, mas tu não pode simplesmente chegar e jogar tudo para cima e desistir assim, fez que fez. Se fosse para desistir não tinha nem vindo no primeiro dia, não teria nem vindo. Depois que tu começa a fazer, tu tem que fazer.

Nesse trecho evidencia-se o quanto que **o vínculo que ele estabeleceu com os colegas, professores e comigo enquanto pesquisadora é um elemento de valorização de si e, portanto, um elemento que faz com que ele se motive a continuar indo para a escola e se responsabilizando pelos processos de aprendizagem**. Assim, indica o quanto que Eutanásio, como discutido, precisa de um envolvimento com as pessoas do espaço para se colocar como protagonista dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, criando um vínculo perpassado pela emocionalidade, reflexão e autonomia. Portanto, a competição que ele cria com a comparação entre si e os colegas não necessariamente o faz desgostar ou se afastar dos colegas para conseguir avançar sozinho, mas o faz perceber elementos positivos e negativos em si e nos colegas, reconhecendo suas individualidades e, assim, os respeitando, os valorizando e possibilitando criar um vínculo emocional entre todos. É interessante ainda como essa relação com os colegas em vias de se valorizar e perceber a sua individualidade toma em Eutanásio contornos de cuidado afetuoso e preocupação com os outros, quase como se fossem parte da sua família, como pode ser percebido no trecho a

seguir, em que fala sobre os sentimentos que ele tem quando é requisitado para ajuda por algum colega:

eu até ajudo, até gosto, mas nem sempre eu sei, né? Nem sempre eu vou saber a... tem coisas que eles sabem melhor do que eu, assim como tem coisas que eu sei melhor do que eles... **o bom seria se eu fosse tão bom assim pra poder ajudar todo mundo sabe?**

Reforça-se, portanto, o indicador do quanto a comparação com fins de competição com os colegas não é uma comparação destrutiva, mas sim construtiva de uma visão positiva de si e também dos colegas, reconhecendo em todos suas potencialidades e limites e, assim, suas individualidades. A partir desse reconhecimento da sua individualidade, ele se percebe responsável pelos processos que acontecem em sala de aula e, assim, se evidencia uma expressão da sua criatividade ao perceber a si e aos seus caminhos individuais em relação às situações e dilemas que enfrenta enquanto aluno da Educação de Jovens e Adultos; **essa consciência de si leva Eutanásio a melhor se qualificar para prontamente ajudar os seus colegas com o que melhor consegue.** Portanto, estabelecendo relação entre os indicadores discutidos, construímos uma hipótese sobre o fenômeno estudado: para a relação terapêutica com o colégio ser criativa e produtora de caminhos subjetivos alternativos para Eutanásio, **essa relação tem de ser perpassada por uma relação de afeto com as pessoas que compartilham esse espaço com ele, afeto esse que associa-se à sua capacidade e vontade de ajudar essas pessoas com o que elas necessitem,** o que é possível para Eutanásio pois ele se vê na sua individualidade em relação aos colegas.

Além da relação com os colegas, um outro elemento importante para o vínculo de Eutanásio com o espaço do colégio e com os caminhos possíveis para o seu desenvolvimento subjetivo é a relação com os professores, que é comentada por ele no trecho a seguir, em que comenta sobre um dos aspectos mais importantes dessa relação, a nota como feedback:

mas o professor de espanhol não deu uma nota, ele só pediu pra prestar mais atenção, mas eu contei por cima e tinha umas cinquenta coisa pra responder, entre palavras e...na prova dele, sabe? **Eu devo ter errado ali umas dez, então de cinquenta pra dez, eu corriji, sabe? Eu olhei direitinho... de cinquenta pra dez, eu teria acertado quarenta. Eu não entendi direitinho o que ele quis dizer com mais atenção, sabe? É que realmente as coisas que errei, depois que fui olhar, de boca aberta mesmo, então talvez isso ele quisesse dizer, mas ao mesmo tempo ele podia ter colocado se eu fui bem ou não, sabe?** Por que o cara olha isso serve como motivação também, mas ele só colocou mais atenção, mas eu calculei assim que eu errei só umas dez, umas quarenta eu acertei, sabe? Quarenta e seis eu acho que era o total de respostas que nós daríamos, né?

Eutanásio mantém uma relação importante com hierarquias, principalmente por sua atuação profissional no quartel, como comentado anteriormente. Essa relação é perpassada pela importância para ele da sua base de valores de justiça e ética, o que levaria ele a

considerar a palavra do professor como sendo a última e verdadeira. No entanto, como se evidencia pelo trecho anterior, ele recorre a sua prova e questiona a marcação do professor, em uma postura de confrontação com a avaliação. Dessa forma, percebe-se um indicador do sentido determinante da subjetividade social em relação à nota escolar, que nem sempre é consoante com o desempenho de Eutanásio, e isso o leva à frustração. No entanto, a nota ainda continua sendo um importante elemento para a sua relação com os professores. Esse indicador pode ser reforçado no trecho a seguir, em relação ao trabalho de Eutanásio na madeireira:

É, no caso lá eu tinha a liberdade de fazer, sabe? Eu chegava nos patrões e dizia “to pensando em fazer esse e esse trabalho” eles me autorizavam eu fazia um rascunho, alguma coisa assim e mostrava pra eles o que eu faria, então como era uma empresa de família, não era uma empresa multinacional, que é diferente. **A familiar é bem diferente, então eu conhecia o jeito deles trabalhar, o jeito que eles pensavam, o jeito que eles agiam e tava indo muito bem até que um dia eles contrataram aquele psicólogo lá e até hoje não entendi...**

Esse trecho reforça o quanto que o feedback tem uma qualidade de justiça com o que foi trabalhado; ou seja, o quanto a nota vai refletir o que Eutanásio realmente julga que fez ou o quanto o salário ou o reconhecimento de seus superiores vai refletir o empenho e vínculo que Eutanásio colocou na atividade a ser avaliada. Portanto, Eutanásio, utilizando seus recursos subjetivos trabalhados até agora e outros, se implica na atividade a ser realizada, seja ela no espaço da escola ou no espaço do trabalho, procurando ver na atividade uma potencialidade para o seu desenvolvimento subjetivo e uma possibilidade de se colocar proativamente e, assim, executá-la da melhor forma possível e, portanto, interagir com a tarefa de forma criativa. Assim, percebemos um indicador do **retorno que Eutanásio espera como sendo um retorno que faça jus a esse investimento dele na tarefa, o que, caso não aconteça, é motivo não de contentamento por sua parte, mas sim de confronto e de questionamento, colocando-se, novamente, em uma posição criativa perante um dilema que o mobiliza**. Esse indicador pode ser reforçado pelo seguinte trecho, que ainda reforça o quanto o período depressivo de Eutanásio dá outras qualidades para qualquer interação que ele tenha com atividades que possibilitem ele ter uma outra visão mais positiva de si:

Por isso que eu digo o grau do final do semestre tem uma relevância assim muito maior pra mim sabe? Pra mim poderia ser muito ruim sabe? Esse é um dos medos que eu tenho de digamos que eu rode e dê recaída sabe? Que eu desanime de novo... “ahh, não conseguiu, incompetente, burro, fraco”, essas coisas podem me... eu posso pensar isso sabe? Esse é o cuidado que eu tenho que ter.

Portanto, reforça-se o quanto que a posição de Eutanásio em relação à nota e na sua relação com o professor não é um elemento que o enquadra ou que o torna rígido, mas sim é um elemento que ele pode relacionar com a sua concepção antiga de educação (que postula a

nota como sendo o único modo de valorização do aluno); ou seja, um elemento familiar em um ambiente diferente do colégio atual que se torna importante por possibilitar que haja o reconhecimento da potencialidade que ele acredita ter, sendo perpassado por noções de justiça e confiança para a valorização da sua autovisão. Assim, ao elencar um elemento cotidiano que, para muitos, poderia ser uma questão de rigidez e controle, **Eutanásio ressignifica a nota e a torna um elemento de valorização e justiça em relação à sua potencialidade para a aprendizagem, em uma posição criativa perante a necessidade de nota.**

Outro elemento importante da relação entre o Eutanásio e os professores é em relação à escrita e o cuidado com a mesma. Eutanásio tem o costume de escrever ficção desde adolescente e jovem adulto, quando escreveu uma história sobre o desfecho possível para uma história de amor que viveu com uma mulher da sua cidade que se mudou do Estado, sem nunca ter dado um presente prometido para Eutanásio. Essa história é resumida por Eutanásio no trecho a seguir:

mas ela morre, aí ele começa a investigar sabe, o guarda investigando ia descobrir coisas minhas, coisas dela, mas eu tive que parar por que como que eu ia escrever uma história dessas com a minha esposa do lado, entendeu? [risos] mas daí eu deixei a história ali, mas sabe, é como eu te disse, a minha dificuldade, **eu tenho as ideias, mas na hora de ir pro texto me falta portugues sabe, então se eu tivesse feito o segundo grau completo, primeiro segundo ano, não intensivo com tá sendo, talvez tivesse sido melhor, porque eu saberia onde que vai um ponto, onde que vai uma vírgula, onde que vai uma crase, daí tem uma palavra repetida que tu não pode repetir, essas coisas eu tenho dificuldade, eu teria que escrever o livro e dar pra ti corrigir sabe** [risos]

Nesse trecho, evidencia-se o quanto que a escrita, para Eutanásio, é uma forma de reformular o passado e se reconectar com ele, através da escrita ficcional. Importante pontuar também o quanto que Eutanásio, mesmo mantendo uma relação muito saudável e de companheirismo com a esposa, a coloca como um dos obstáculos para conseguir produzir sua escrita com o cuidado que ela merece, conjuntamente com a falta de estudo. Além disso, evidencia-se o quanto que Eutanásio tem uma postura muito minuciosa com a escrita, ou seja, procura nos pormenores da mesma o quanto que ele pode interagir e construir novas possibilidades com as palavras. Nesse sentido, percebemos um indicador do **quão íntima é a relação de Eutanásio com a escrita, relação essa que é perpassada pelo cuidado.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir, em que ele fala sobre seu processo de escrita de textos de ficção:

vou escrevendo, às vezes até escrevo... não o que eu deveria ter escrito, mas eu escrevo e daí alguém vai lá e muda, como eu te disse da dificuldade que eu tenho de expressar, **mas a facilidade de escrever eu tenho. É da minha natureza, sei lá, de ser muito curioso. Eu sempre li muito, sabe? A semente vai brotando e eu vou escrevendo**

Esse trecho se torna importante para a construção da informação ao evidenciar o quanto que a escrita, para Eutanásio, é a realização material de uma característica sua de muita curiosidade, mas ainda perpassada por muita dificuldade de colocar as ideias no papel como ele acredita que deveriam ir, não perpassada pela reescrita de alguém que o ajude em questões linguísticas. Além disso, evidencia o quanto que esse processo é natural para ele, sem muitas amarras e nem muita necessidade de inspiração ou de elementos que o motivem para escrever; como ele fala a semente vai brotando e ele vai escrevendo. Assim, **a relação que Eutanásio tem com a escrita é uma relação íntima que se relaciona com a expressão da sua visão de mundo sobre seus processos de vida, uma atividade reflexiva em forma de ficção.** No entanto, em algum momento a dificuldade emerge e ele não consegue mais escrever, processo que é descrito no trecho de conversa a seguir:

É pela falta de estudo... falta de estudo tenho certeza, uma pessoa que leu mais, que estudou mais, ela tem facilidade de colocar isso no papel. (...) **Não, talvez não seja o estudo, talvez seja a dificuldade mesmo de...tipo assim, talvez eu tenha as ideias, mas não consiga colocá-las no papel, é diferente do estudo talvez (...) pode ser daqui a pouco eu esteja estudado e continua não conseguindo colocar as ideia no papel, pode ser isso.** Mas, agora ultimamente, por exemplo agora também, podia tar em casa, podia tar escrevendo, podia tar escrevendo coisas, aquele dia eu comecei, mas daí eu fiquei com medo, né? Como é que eu vou contar essa história pra minha esposa, aquilo lá sabe... como é que eu vou explicar essa história pra ela? Vai que ela acha que to traindo, vai achar que é da infância...daí vai dar briga, aí eu acabei não continuando a história.

Nesse trecho, evidencia-se o quanto que a questão da dificuldade em escrever as palavras, para Eutanásio, é uma questão de reflexão importante. Ele, inicialmente, coloca o estudo como obstáculo, mas depois reflete e pensa que pode não ser verdade. Em seguida, coloca o relacionamento com a esposa que, pelo que sempre falou, é extremamente saudável e respeitoso um com o outro, o que também nos leva a construir o indicador de que **a dificuldade que Eutanásio tem com a escrita ficcional é proporcional ao quanto essa escrita é importante para ele e, portanto, sem as qualificações e segurança para colocá-la da melhor maneira, ele tem bloqueios criativos.** Percebemos que **essa situação está aos poucos sendo modificada pela sua posição de aluno da EJA** pois, além de aprender as regras gramaticais que importam para que ele qualifique o texto, ele produz outros caminhos subjetivos em relação à valorização de si próprio acerca das suas possibilidades e potências criativas em sala de aula. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Daqui um pouco tu já pode pensar “pô, eu já quase não preciso mais... eu já to aposentado”, mas daí dá uma matéria boa, que nem aquele dia que tu deu aquele coisinha ali do bullying e **daqui a pouco tu falou “bota numa folha que vai pro portfólio” daí já me empolguei...** outro dia tava escrevendo em casa, domingo de manhã eu fiz... outro dia não, domingo de manhã. Domingo de manhã minha mulher foi trabalhar e ai eu tava em casa e já fiz um... escrevi, sabe? Não sei se vai estar

certo, como eu te digo, as vezes, eu me empolgo e faço, mas pode não ser na linha que vocês querem, então tem que cuidar isso quando tu for corrigir agora. **Não só corrigir os errinhos... tem lugar lá que eu botei dois, três pontos, duas, três vírgulas porque fui me confundindo qual era e daí tu não pode riscar mais... já tá feito... aí tem uma frase lá com uns cinco pontos ou umas cinco vírgulas. Sabe, o cuidado de onde colocar a vírgula essas coisa tudo... eu... como terminar, como terminar a frase lá no fim, a palavra como dividir a sílaba, tudo ali.** Todo esse cuidado eu tenho que ter, eu procuro ter esse cuidado, sabe?

A possibilidade de qualificar a escrita e a possibilidade de criar trabalhos no espaço da escola é um dos elementos que o motiva para continuar em sala de aula, o que é perpassado pelo carinho que tem com os trabalhos de Língua Portuguesa e Literatura, em específico. Portanto, considerando uma relação prévia de implicação com a escrita, Eutanásio percebe nas aulas de Português uma possibilidade de superar a dificuldade que sempre encontrou para a escrita ficcional, ao menos na parte linguística. Assim, construímos o indicador de que, **aliada aos novos movimentos subjetivos que Eutanásio faz em relação a sua autovisão e à sua visão de futuro, a escrita passa a ser, na escola, uma possibilidade muito mais confortável e possível para Eutanásio do que antes, quando tentava escrever sozinho seus pensamentos e reformular seu passado.** Além disso, essa nova relação com a escrita passa a ter um contorno de cuidado afetoso com o trabalho que é realizado em sala de aula, cuidado esse que se relaciona com a qualificação máxima da escrita, como podemos observar no trecho a seguir:

Como nós fizemos lá na sala de aula, eu respondi a lápis, e teve até uma que eu errei lá, que eu risquei por cima, entendi que era para colocar uma coisa, vocês falaram outra, daí a turma toda junta falou outra, eu vi que tinha sido a outra, daí eu risquei por cima, sabe? **Então aquilo não está bonito para colocar no portfólio, sabe? Tem que ser uma coisa mais bonitinha, e ela aquilo do lado de colocar no plástico aqui deu uma amassada, aqui do lado, quero ver se deixo mais bonitinho assim.**

Assim, reforça-se os indicadores do quanto a preocupação de Eutanásio com as regras da escrita e com a escrita em si não é uma forma de rigidez escolar ou herança tradicional do seu Ensino Fundamental, mas sim **uma possibilidade de cuidar do texto com o afeto que as suas ideias merecem, pois elas são fruto do árduo trabalho que Eutanásio promoveu no espaço do colégio para criar outros caminhos subjetivos de valorização de si tanto em relação à configuração subjetiva da depressão quanto em relação a outras histórias de vida.** Assim, se entendendo como uma pessoa muito curiosa e sem muita possibilidade educacional de colocar essa curiosidade à prova, em um papel, e torná-la mais real e concreta, poder aprender as regras gramaticais e se tornar confiante da sua capacidade para entendê-las, para Eutanásio, é indicador de uma transgressão à subjetividade social que diz que alunos de EJA não têm mais muitas possibilidades de aprendizado. Esse indicador pode ser reforçado

pelo trecho a seguir, em que ele fala sobre a visão de futuro dele dentro do curso tecnólogo de Escrita Criativa, oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul:

a diferença é muito grande [entre o ensino público e a faculdade], provavelmente essa dificuldade eu também teria, mas ao mesmo tempo saber que com isso eu aprenderia, eu poderia escrever... botar pra fora as ideias, sabe? Assim, conseguir colocá-las no papel... bahh...isso seria uma coisa muito...

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao reforçar o quanto que a relação que Eutanásio tem com a escrita é uma relação extremamente íntima, pessoal e visceral, em que ele encontra nela a possibilidade de externalizar e concretizar a visão de mundo que ele tem sobre as experiências que vivencia. Ou seja, ele tem uma visão positiva de si e da sua capacidade e tem uma posição reflexiva e consciente dos seus processos de desenvolvimento, então ele encontra nas aulas de Português uma possibilidade de qualificar ainda mais essa forma de concretização das suas ideias, tão valorosas para ele. Portanto, evidencia-se um indicador **da preocupação de Eutanásio com as regras de português como uma posição criativa em relação ao seu estado atual como aluno da EJA e escritor de ficção**, pois ela possibilita outros caminhos de vida em relação ao futuro, como uma faculdade ou uma melhor expressão de si em uma linguagem que é comum às pessoas que ele admira, como seu filho, os professores ou futuros colegas de faculdade. Além disso, também se relaciona com um aumento da visão positiva de si mesmo, produzindo caminhos subjetivos alternativos. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho de conversa a seguir:

eu sempre achei que eu fosse fazer o ENEM, sabe? **Eu iria mal nas matérias, assim de química, física, o que quer que fosse... matemática assim, na redação eu sempre acho que eu iria bem.** Meu filho foi bem nas outras matérias e não foi muito bom em redação, eu sempre acho que eu conseguiria fazer o contrário, sabe? Conseguiria tirar uma nota mais baixa nas outras, mas talvez na redação compensasse, sabe? Talvez, mas é que... geralmente eu tenho um tempo pra pensar um pouco e no ENEM tu não tem muito tempo, é na hora. Correndo contra o relógio, aí as ideias tem que ir rápido; alí pode ser que algum português fuja, que essa dificuldade que eu tenho de sempre ter sido curioso, mas nunca ter estudado.

O movimento que geralmente se tem em relação ao ENEM é negativo, de impossibilidade pelo tamanho da prova, pela quantidade de tempo disponível, ou ainda pela quantidade de conteúdos a serem estudados. Ainda mais para um aluno da Educação de Jovens e Adultos, cuja trajetória escolar é, geralmente, mais truncada ainda, o que é agravado pelo caráter corrido e “supletivo” que a EJA muitas vezes tem. No entanto, Eutanásio valoriza tanto sua capacidade de escrever e sua capacidade de aprender a como escrever melhor na escola que ele produz um discurso contrário, de valorização de si e da possibilidade de tirar uma boa nota na prova e seguir para a Educação Superior. Importante pontuar que essa

possibilidade existe pela comparação que ele faz com seu filho, o que reforça a importância da família para a visão de futuro de Eutanásio. Assim, reforça-se o quanto que **a posição de Eutanásio em relação a regras, com cuidado e afeto, não evidencia um comportamento enrijecido ou tradicional, mas justamente uma possibilidade de qualificar sua escrita para seguir para um espaço que, socialmente, não é designado para a sua classe social, sendo então um comportamento criativo e transgressor,** , pois, relacionado à sua visão de futuro, demonstra o quanto que Eutanásio provoca rupturas geradoras na subjetividade social que o oprime, procurando reconhecer-se como *sujeito* através de ações criativas.

Além da escrita, há duas outras questões expressivas em que Eutanásio se implica criativamente: a discussão acerca do racismo nas aulas de ciências humanas e o Projeto de Investigação. Iniciaremos discutindo o Projeto de Investigação (PI), cujo processo de descrição do trabalho é descrito por Eutanásio no seguinte trecho de fala:

Mais viável... é de usar internet, mais pesquisas atuais, mais assim, sabe? Aí eu acabei indo pela do índio. Não tem muito, tem umas cinco páginas, mas o que eu fiz assim...o texto, todo ele, fui eu que desenvolvi ele, escrevi ele. Eu lia na internet a informação, mas eu digitava ele, sabe? Eu não ia lá copiava e colava, não! Não tô dizendo algum nome, instituto, alguma coisa mais específica eu colava, mas o texto assim, eu que procuro escrever, procuro não usar só copiar e colar, copiar e colar...**Tu acaba não aprendendo igual, digamos que daí tu não lê muita informação, só copia e cola. Eu até copio e colo ela, mas mudo ali embaixo, eu escrevo ela diferente embaixo do meu jeito e daí eu delete ela, né. Deixo... deixo do meu jeito, assim mais do meu jeito...**

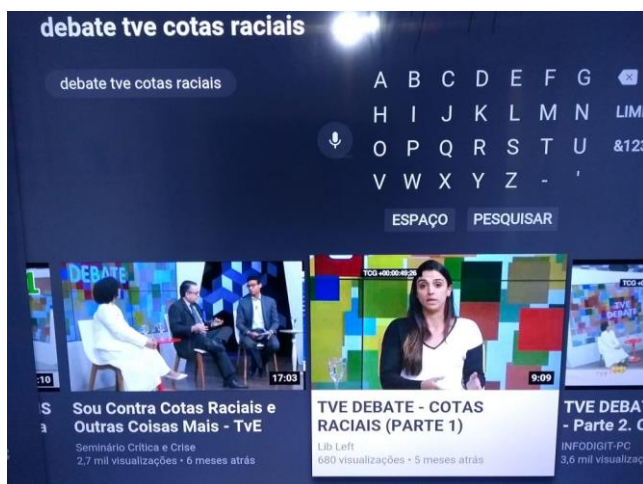
Nesse trecho, em primeiro lugar, evidencia-se o cuidado de Eutanásio com a escrita do texto da pesquisa, já que procura tornar o mais personalizado possível, mais autoral. E esse é um processo intuitivo de Eutanásio, já que as orientações para a reescrita “com as suas palavras” só aconteceu posteriormente ao início do projeto. Dessa forma, reforça o quanto Eutanásio se preocupa com a escrita e o quanto a atenção que ele coloca nesse processo é expressão da sua criatividade. Nesse sentido, evidencia-se nesse trecho um indicador **do quanto Eutanásio realiza as atividades com consciência e intencionalidade nos processos de aprendizagem dos assuntos com que ele mais se implica emocionalmente.** Além disso, essa posição perante a construção dessa pesquisa e desse conhecimento é digna de valoração por parte de Eutanásio, como ele coloca “eu não ia lá e copiava e colava, não!”. Considerando o quanto que a questão indígena mobilizou os pensamentos de Eutanásio em relação à questões raciais e sociais de todo o tipo, sendo um alvo constante de questionamentos e reflexões acerca da presença e abordagem da questão indígena no colégio e na vida, ele percebeu a possibilidade de se colocar proativamente nesse processo, o que envolve, portanto,

uma aplicação e desenvolvimento intencionais e conscientes das estratégias de produção e aprendizagem. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

É, vou falar indígenas porque o índio fica meio discriminado assim, se eu entrevistar um indígena aqui dentro, eu posso conquistar a confiança dele, e ele me levar depois para essa visita e para eu chegar na aldeia deles, eu preciso ter um motivo, eu preciso dizer para eles para que eu estou indo lá, estou aqui de curioso? Tem que convencer eles a te ajudarem, sabe? A ter... ficar a tua disposição, conversar, vou lá passar um dia com eles, que que eu faço, sabe? Almoço, janto, tomo café, eu como as comidas típicas deles? **Que que eu faço? Eu olho a cultura deles? Eu fotografo? Eu tiro... filme, gravo entrevista? Sabe? Eu preciso saber o que eu faço lá, não é chegar lá “não sei o que eu quero, eu quero olhar vocês só”, não é zoológico, né? Então sabe? Mas isso tudo aí eu quero construir, só que daí eu já estou de novo... de novo criando coisas, sabe?**

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao evidenciar a implicação subjetiva de Eutanásio na sua pesquisa. Ele se coloca reflexivamente pensando sobre as melhores abordagens para o trabalho, pensando no processo com consciência e intenção, não somente para fechar uma nota. Além disso, ao refletir e perceber que isso já é uma criação dele próprio, percebe-se uma **responsabilização e consciência pelo processo criativo que Eutanásio não tinha demonstrado no início das entrevistas, somente quando retomava o passado** que, portanto, foi se modificando com a experiência dele na Educação de Jovens e Adultos e nesse momento de sua vida. Além disso, percebe-se o quanto que a sua posição de questionamento sobre a questão indígena em mais de um espaço e momento do colégio evidencia uma personalização da pesquisa, pois ela se tornou um ponto de interrogação para Eutanásio em outros espaços que não a escola, transcendendo o espaço do colégio. Dessa forma, **percebe-se um indicador dos contornos de aprendizagem criativa que Eutanásio evidencia ao se relacionar com conteúdos que o mobilizam emocionalmente**. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir, em que ele comenta a seguinte foto em que ele conceitua a aprendizagem fora da escola:

Imagem 4 – Foto “aprendizagem fora da escola”, de Eutanásio de Queiróz.



Fonte: a autora, 2019

A foto simboliza uma pesquisa que Eutanásio fez pela televisão, que tem acesso à internet, de um vídeo que o professor de história do colégio passou sobre um debate acerca das cotas raciais. Então, Eutanásio comenta:

Então se ficar pensando no meio, então também, o negro aqui também está atrasado por esses motivos, porque como eles aboliram a escravidão, assim, não deram oportunidade para eles, não deram, sabe? Tu está livre. Mas vou fazer o que agora? Entendeu? Tu livre, mas vai fazer o quê? **Que nem um adolescente que faz dezoito anos. Bah, fiz dezoito, e agora? (...) O que eu faço, para onde eu vou, sabe? Se não tiver um apoio de um pai, de uma família para mostrar o caminho para onde ele... tu vai te perder, sabe? E eles não tiveram isso, sabe? Está livre, vai, te vira, sabe?** Então aqui eles [os apresentadores do programa] fizeram embate das cotas raciais, né? Essa aqui defendeu e essa aqui era contra, e daí foi muito bom, essa aqui acho que é... não sei se é promotor, o que ele era, alguma coisa assim, juiz assim, então ela defendeu muito, e ela é negra também, sabe? Mas nem por isso, ela defendeu muito com argumentos, então o professor J. mostrou isso na escola, mas eu não consegui pegar porque o áudio está muito ruim, eu escuto um pouco mal, sabe? E eu fui em casa, peguei o fone de ouvido e escutei, foi um debate muito bom. Então tem como tu aprender em casa, só tu usar o celular, a tecnologia, a teu favor, a teu favor. Tem como tu aprender em casa, sabe? Tem, é muito fácil.

Inicialmente, reforça-se o quanto que o processo de aprendizagem de Eutanásio é perpassado por uma consciência e intencionalidade, pois ele, ao não conseguir ouvir o debate na aula, se implica em pesquisá-lo em casa para ter melhor noção do que foi discutido. Além disso, demonstra como Eutanásio se relaciona com a tecnologia, utilizando-a para facilitar a aprendizagem e tornar sua vida mais confortável. Assim, reforça-se uma abertura de Eutanásio para se implicar no processo de aprendizagem que considera como permissivo para que ele se implique proativamente e promova para ele a produção de outros caminhos subjetivos.

Dessa forma, articulando os indicadores anteriores, construímos uma hipótese acerca do fenômeno estudado: **a relação que Eutanásio mantém com o PI, com as discussões sobre racismo e com a escrita evidenciam o processo de construção de conhecimento que o participante realiza.** Esse processo é perpassado por uma posição reflexiva, consciente e intencional em que a implicação emocional com o conteúdo é importante para o posicionamento proativo de Eutanásio, assim como a abertura do espaço escolar para acolher um aluno que se posiciona dessa maneira. Assim, essa posição se caracteriza com os pressupostos da aprendizagem criativa delimitados por Mitjans Martínez (1997) e com mais um aspecto da aprendizagem criativa aqui discutido e conceituado como “relação pessoal e visceral com a aprendizagem”. A posição de Eutanásio evidencia um grande grau de **personalização das informações**, pois ele as torna parte da sua constituição subjetiva para a análise das suas outras interações com o mundo, recontextualizando o conteúdo seja para

outros ambientes da escola ou para o ambiente da família e da casa. Além disso, **Eutanásio se posiciona de modo confrontativo com o conhecimento da escola**, o que se expressa na relação de reconhecimento com os professores ou com os diversos desdobramentos que ele produz a partir do conteúdo. Assim, Eutanásio promove uma criação de ideias próprias em relação ao conteúdo ao criar caminhos para a produção de alternativas subjetivas em relação a sua visão de si, à depressão e a sua visão de futuro.

5.1.3 Principais construções parciais

Como forma de síntese parcial sobre a configuração subjetiva e as expressões da criatividade em Eutanásio de Queiróz, apresentamos os seguintes tópicos:

- 1) Eutanásio apresenta uma ruptura subjetiva em relação à demissão de seu antigo emprego em uma madeireira acerca da valorização de si e da sua potência criativa, condição essa que vem sendo aos poucos modificada pela sua experiência na Educação de Jovens e Adultos. Essa questão toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto os caminhos produção de sentidos subjetivos positivos para a depressão são processos criativos e perpassados pela autoconsciência dos mesmos e se relacionam com a aprendizagem ao fragilizarem ou reforçarem sua confiança na posição de aluno autônomo e criativo.
- 2) Eutanásio considera o estudo e o colégio como espaços promotores de desenvolvimento subjetivo, principalmente em relação à doença. Através de posicionamentos reflexivos, dialógicos e implicados emocionalmente, essa posição é uma expressão da sua criatividade, pois expressa os caminhos alternativos que realiza em relação à sua concepção de colégio e de aprendizagem, à configuração subjetiva dominante em relação à depressão e à subjetividade social que preconiza alunos da EJA como marginalizados. Assim, a concepção de aprendizagem que Eutanásio apresenta, nessa experiência de EJA, é a de um processo não-rígido, processual e aliado à vida cotidiana, o que também se evidencia como uma expressão da sua criatividade.
- 3) O processo de criação dos filhos de Eutanásio, em parceria com a sua esposa, e a relação que constrói com a própria casa são caminhos que ele desenvolve a fim de se ver enquanto sujeito produtor. Articulado essa ideia com a concepção proativa que Eutanásio tem de si e a necessidade que ele tem do espaço em que está permiti-lo se colocar como tal, essa hipótese se expande e entende que o processo de criação dos filhos e de reformas em casa são processos que expressam a criatividade do

participante, pois evidenciam uma oposição intencional à sua criação enquanto filho e à sua concepção de família, perpassado por aprendizados que foram promovidos por pessoas importantes na sua trajetória de vida e de trabalho.

- 4) A relação de Eutanásio com as reformas que realiza em casa a fim de tornar a sua vida e a dos componentes da casa mais confortável, enquanto ainda economiza e cria espaços para criação e implicação subjetiva na atividade, se configuram como uma aprendizagem criativa dentro dos pressupostos de Mitjans Martinez (1997) de personalização do dado, confrontação e produção de ideias novas. No entanto, essa posição toma outros contornos ao não se dar no espaço da escola, pois será uma aprendizagem que é tensionada ou tensionará a subjetividade social implicada na ação, entendendo a criatividade como possibilidade de desenvolvimento subjetivo e valorização de si e do seu contexto.
- 5) Eutanásio estabelece uma relação terapêutica com o colégio que é perpassada por uma relação de afeto com as pessoas que compartilham esse espaço com ele, afeto esse que se associa à sua capacidade e vontade de ajudar essas pessoas com o que elas necessitem, o que é possível para Eutanásio pois ele se vê na sua individualidade em relação aos colegas
- 6) Por fim, é importante ressaltar que a relação que Eutanásio mantém com o Projeto de Investigação e os desdobramentos que promove em relação às discussões sobre racismo na escola e no espaço da família evidenciam o processo de construção de conhecimento que o participante realiza, sendo perpassado pela personalização da informação, uma posição confrontativa com o dado e uma produção de ideias novas para o seu contexto.

5.2 Caso de Sédriky

5.2.1 Caracterização de Sédriky

Sédriky, ao contrário de muitos colegas seus da Educação de Jovens e Adultos, teve uma oportunidade de terminar o Ensino Médio mas, pela concepção de vida que tinha na época, evadiu e não retornou aos estudos até os 34 anos. Nasceu e foi criado em um bairro periférico da cidade de Porto Alegre muito estigmatizado socialmente com uma visão negativa de seus moradores. No entanto, saiu do bairro com 16 anos, quando foi morar com o pai em outro local. Nesse tempo, conheceu a religião cristã e, sendo instruído pelos líderes religiosos, mudou sua perspectiva de vida, construiu família, conseguiu um emprego como

servente em uma obra de construção civil. Após um tempo, voltou a morar no bairro de origem com sua família, composta pela esposa e por duas filhas por parte da mãe, e volta a ter contato com as pessoas da sua infância e adolescência, mas percebe mudanças no comportamento das pessoas. Nesse período, conseguiu um emprego como pintor predial terceirizado, e também abriu sua própria microempresa no mesmo ramo.

Procurou o colégio como forma de inscrever seu irmão mais novo no Ensino Médio regular e, ao saber da possibilidade de inscrição para a Educação de Jovens e Adultos, tentou a vaga e se matriculou. Assim, desde o início do ano, Sédriky tem demonstrado um grande interesse em todas as disciplinas, se mostrando um aluno muito aplicado e muito participativo nas aulas. Além disso, demonstrou grande implicação nas entrevistas e atividades da pesquisa, sempre se disponibilizando nos poucos horários livres que tinha, pela demanda de trabalho.

5.2.2 Configurações criativas e expressões da criatividade na aprendizagem de Sédriky

Sédriky, no início da entrevista, fala sobre sua trajetória escolar, comentando o quanto que ele, na época da sua adolescência, teve a oportunidade de realizar o Ensino Médio, mas evadiu por questões pessoais. No entanto, comenta o quanto que isso não o impediu de continuar em contato com o conhecimento, o que é descrito por ele no trecho a seguir:

Mas sempre gostei de aprender, sempre achei interessante o conhecimento, a busca pelo conhecimento, né, então mesmo que eu não tivesse contato com escolas, eu sempre me mantive procurando aprender, lendo, perguntando, **sempre fui assim como eu sou, de querer o esclarecimento daquilo que, que tá sendo passado pra mim, alguns me chamam de crítico**, eu já cheguei a ser polêmico, eu fui aprendendo a lidar comigo mesmo, e ainda tou aprendendo né.

É interessante o quanto Sédriky se coloca em uma postura ativa em relação à busca por conhecimento mesmo fora da escola, e o quanto que isso, portanto, coloca o conhecimento como uma peça central na sua constituição. Além disso, se evidencia o quanto que esse processo de busca por conhecimento não foi sempre consciente para Sédriky. Assim, ele foi aprendendo a lidar com isso consigo mesmo, com esse ímpeto por conhecer as coisas e perguntar por esclarecimentos. Portanto, percebemos nesse trecho um indicador da **essencialidade do conhecimento para a constituição do entendimento de si**, o que ele busca mesmo sem estar em uma instituição “tradicionalmente” ligada ao conhecimento. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Não sei explicar. **É uma coisa que vem de dentro de mim que eu entendo, eu Sédriky entendo, digo que um especialista pode até dizer se eu tou equivocado, mas eu vejo que isso parte de dentro de mim, vejo que isso é como uma essência de Deus na minha vida**, tendeu, por que, é uma personalidade que eu não adquiri através de uma herança, não foi através de um espelho que alguém foi e que eu

também quero ser igual, não, **é uma coisa minha mesmo, pessoal, e que vem de dentro de mim**, tendeu, que eu, a única explicação que eu daria p'ra isso seria algo de Deus posto em mim, tendeu.

Esse trecho se torna importante para a construção da informação ao evidenciar o quanto Sédriky encontra somente em si essa vontade inexplicável por conhecer as coisas do mundo. Não é uma questão de herança, de imitação ou de consequência, mas sim uma produção essencial do participante que ele delega, sem ter outra explicação e relacionando-se a sua fé, como uma essência de Deus em si próprio. Portanto, ao classificar como uma essência, e não como um presente de Deus, e por reconhecer que essa é uma produção essencialmente sua enquanto protagonista dos seus processos de vida, reforçamos o quanto essa busca por conhecimento é uma questão essencial do entendimento de si enquanto pessoa, o que, relacionada à posição ativa que ele toma nessa busca, nos indica uma **individualização de si**, a qual, como será discutido anteriormente, é essencial para uma postura criativa em relação à aprendizagem. Além disso, é importante pontuar **o quanto que esse entendimento de si é importante para a sua valorização**, pois, ao considerar que um especialista poderia argumentar contrariamente, ainda assim dá valor para o conceito que criou sobre isso. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

depois teve uma fase que a gente ouvia falar que no morro lá onde a gente teria que chegar, era uma meta, era chegar naquele lugar, a gente traçava uma meta, **e eu tinha uma meta pessoal né, eu quero descobrir alguma novidade nisso. antes eu procurava nas rocha, ver se eu achava uma pedra, tudo que eu via no colégio**, falavam de umas pedras que eram difíceis de achar, e eu gravava aquelas pedras e ia em busca, bah, vô achar, vô achar, não pensando em fins lucrativos, mas sim em, no gozo de ter descoberto alguma coisa, de ter sido útil, de também ter encontrado alguma coisa.

Sédriky falava bastante do período da infância em que saía pelo bairro em que mora com os amigos e brincava de caçar pequenos animais, buscar aventuras, produzir pequenas ferramentas como forquilhas, subir em árvores frutíferas e tomar banho de rio. No trecho transcrito acima, Sédriky descreve suas primeiras incursões em um morro do bairro, e é interessante pontuar o quanto que a trajetória dele dentro de uma atividade compartilhada é individual também. Ou seja, mesmo em uma atividade com os amigos, que tinham todos como meta chegar até o topo do morro, Sédriky seleciona uma meta pessoal como forma de interagir com a atividade, procurando sempre uma novidade. Interessante como essa novidade era motivada pelo colégio em algumas vezes, como a descrita por ele em relação às pedras; em outras palavras, como a possibilidade de contextualizar e aplicar o conhecimento adquirido na escola era um dos motores da necessidade de busca que Sédriky descreve. Assim, reforça-se **o quanto que a busca por conhecimento é um aspecto constitutivo de**

Sédriky, o que o leva a um caminho de individualização ativa e autônoma para interagir com a atividade que realiza. No trecho seguinte, podemos perceber o quanto que Sédriky tem consciência da necessidade desse processo:

Para que eu aprenda eu tenho que buscar. **Não vou achar que o aprendizado vai vir até mim, vai entrar na minha mente e vai dizer eu estou aqui, eu sou assim, estou aqui, e deu, aí seria fácil aprender, né? Então acho que para a gente aprender temos que cavucar, temos que buscar, até o interesse já é uma busca,** porque o interesse é o combustível para tudo, né? Se não tiver interesse, não tem nada.

Esse trecho toma importância para a discussão aqui empreendida pois reforça a postura ativa e protagonista do participante no processo de busca por conhecimento que é constitutivo de si. Assim, reforça-se os indicadores anteriores e demonstra-se como o conhecimento é um aspecto da vida importante para Sédriky, tanto que o mobiliza mesmo fora de instituições tradicionalmente ligadas ao saber e, mesmo quando ligado a elas, ele procura recontextualizar o conteúdo de forma a interagir de outra maneira com o meio ambiente em que está inserido. Esse processo de busca se relaciona com uma individualização da sua pessoa a partir do momento em que ele reconhece essa prática como uma produção sua e a realiza mesmo em contextos coletivos.

Falando sobre esse processo de busca, Sédriky comenta sobre a grande vontade que ele tem de conhecer mais sobre o DNA e seu funcionamento, um conhecimento que ele sempre buscou saber mais, mas nunca conseguiu respostas que o satisfizessem. Deparou-se com a falta de instrução e possibilidade de saber mais sobre isso, até que procurou a professora de biologia, já no colégio, a quem pede um livro sobre o assunto para melhor entender. Ele comenta como nunca teve uma resposta que o satisfizesse, e comenta, no trecho a seguir, a origem desse interesse:

até o que me despertou interesse nisso foi por causa do evangelho, que eu queria saber **como é que a gente entende que Deus que criou todas as coisas, então Deus criando todas as coisas, ele criou o corpo e tudo que existe, e tudo que envolve, pra mim entender a criação de Deus que eu queria saber como que funciona,** o que ocorre no DNA do ser humano né, essa era o motivo principal da minha curiosidade.

Esse trecho se torna importante para a construção da informação ao evidenciar o quanto que a busca por conhecimento de Sédriky se relaciona com as suas questões pessoais, como as aventuras na natureza na infância ou nas criações de Deus na idade adulta, e **o quanto ela é acompanhada pelo que conceituamos como *visão sistemática do conhecimento*.** Essa visão é entendida como uma forma de interagir com o mundo que sempre procura pelos mínimos detalhes, tanto históricos quanto materiais e biológicos, e procura as

relações entre eles para ter um entendimento completo do que se está com vontade de conhecer. Essa visão acerca do conhecimento é descrita por Sédriky no trecho a seguir:

sempre que eu imagino um universo eu comparo né, eu imagino uma noite bem estrelada, e cada estrela é um ponto que eu devo chegar, alguns dizem que, em alguns pontos, até mesmo na igreja, que eu chego numa profundidade de raciocínio tendeu, eu pego um raciocínio e vou pra dentro desse raciocínio, mergulho sabe, pergunto porquê, às vezes quero saber o original, quero saber o grego, hebraico, latim, tenho um dicionário de grego, um de inglês também.

Se relacionando ao que Sédriky fala em um trecho anterior sobre a necessidade de “cavocar” o conhecimento para que haja o aprendizado, esse trecho ilustra o quanto essa busca é possível graças a essa visão do conhecimento como um “universo”, um céu estrelado em que cada estrela é uma possibilidade de aprendizado e ele tem de percorrer um caminho até ele. Além disso, essa forma de ver o mundo é também uma forma de ele aprofundar o conhecimento, possibilitando-o chegar a um entendimento profundo sobre o assunto. Portanto, reforça-se essa **necessidade de buscar o conhecimento expressada por essa visão de mundo de forma sistemática, que é possível graças à sua imaginação**. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

eu gostava muito de português, a professora falava e eu via aquilo como uma coisa imensa, gigante que eu queria explorar, tendeu, eu olhava, quando elas falavam de adjetivo, vírgula, ponto final, **tava aprendendo a como colocar uma vírgula, tudo aquilo assim eu olhava e ficava imaginando um grande universo que eu tinha que explorar**, eu sempre fui, eu ainda sou, eu crio umas coisas na minha cabeça, hoje no Ensino Médio ainda mais, assim, eu vejo a química, a tabela periódica, os átomos, e fico **bah, é um universo, eu preciso aprender, preciso explorar, cada matéria é um universo assim que eu preciso explorar**.

Sédriky usa a imaginação para conseguir expressar o que sente nessa relação. Descrevendo como um universo em que ele tem que entrar e explorar, tal como as matas em que se embrenhava quando criança, percebemos um indicador da **relação íntima que Sédriky estabelece com o seu potencial criador**, que ele utiliza para melhor interagir com o mundo e melhor expressar sua visão acerca das coisas. Importante ressaltar que essa capacidade de análise do conhecimento e de busca por saber é tão constitutiva de Sédriky que ele a aplica tanto no contexto religioso quanto no contexto escolar, ressignificando o que geralmente se entende por conhecimento escolar; ou seja, no lugar de julgar o conhecimento escolar, tanto do Ensino Fundamental, descrito por ele como mais tradicional, quanto o Ensino Médio, ele procura ter a mesma abordagem: um deslumbramento pelas possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, religioso ou qualquer outro. Assim, percebemos o quanto que a capacidade criadora de Sédriky é um **princípio orientador da sua personalidade**, pois

orienta o seu comportamento de interação com o mundo. Descrevendo seu processo imaginativo, Sédriky descreve:

Eu enxergo a cena que eu imagino, não é todos os casos, né? **Mas quando eu paro mesmo assim, por exemplo, eu paro para pensar em alguma coisa e me imaginar dentro daquele contexto, eu me enxergo dentro daquilo, entendeu? Eu fazendo aquilo, obtendo tal coisa.** Até na questão de antes, eu me lembro, na minha fase de... acho que devia ser pré-adolescente na época, eu imaginava tanto que eu tinha até uma namorada imaginária, eu imaginava ela de um jeito. Tive uma parecida, não foi igual.

Esse trecho toma importância para a construção do conhecimento ao evidenciar o significado que a imaginação tem para Sédriky: é uma possibilidade de se projetar nos seus pensamentos em relação a situações futuras, atuais ou passadas. De alguma forma, é uma maneira para ele concretizar vivências que ainda não são possíveis para si em determinado momento da vida, como um relacionamento amoroso na pré-adolescência. Assim, podemos perceber um indicador da relação, para Sédriky, **dos processos imaginativos com a construção de uma visão de si próprio, possibilitando outros caminhos e outras visões que não são essencialmente concretas, reais e possíveis no momento da sua vida.** Portanto, a imaginação, para Sédriky, tem também a função de projetá-lo para outras possibilidades de vida. Esse processo o mobiliza muito, como pode ser percebido no trecho a seguir:

eu penso e entro para dentro do meu pensamento, mas claro, é fração de segundos

Nesse trecho, percebemos o quanto que o processo de pensar, imaginar, projetar situações é, para Sédriky, um processo que o mobiliza significativamente. Ao relatar o quanto ele é tomado pelo pensamento e o quanto ele o aprofunda mesmo em uma fração de segundos, percebemos o impacto que ações do pensamento como se projetar em situações futuras através da imaginação tem para Sédriky. No entanto, não é somente em situações futuras que Sédriky se projeta através da imaginação, como podemos observar no trecho de conversa a seguir, em que ele comenta quais foram as impressões dele depois da primeira conversa de pesquisa:

as perguntas que tu fez sobre... a minha infância, é como se eu tivesse entrado literalmente na linha do tempo, né, e tivesse revivendo, mexendo naquela fase da minha vida que eu tenho dificuldade de me lembrar, eu até tenho uma prima que tem a minha mesma idade, eu faço aniversário em fevereiro e ela faz em dezembro, e ela sempre teve comigo, no jardim, na minha infância, e ela se lembra de um monte de coisa e eu não me lembro de nada, mas, eu vi que conforme tu foi me perguntando, eu fui entrando nessa linha e consegui resgatar umas coisas que eu não me lembrava mais. **então, acho que isso é o importante nessa linha do tempo, a gente acaba resgatando lembranças que a gente tinha achado que tinha perdido né.**

Inicialmente, percebemos o quanto que a implicação de Sédriky nas conversas de pesquisa foi de bastante reflexão, evidente pelo esforço que fez em entrar em contato com várias histórias de vida suas que não pensava tão ativamente há tempos. Além disso, evidencia o quanto que a sua infância e as brincadeiras que realizava com seus primos e amigos o constituíram enquanto pessoa, o que é conflitante com a pouca memória ativa que tem desse período. Talvez por isso a sua implicação na pesquisa seja tão grande. Ademais, percebemos o quanto que a imaginação, para Sédriky, o permite, portanto, entrar em contato com essas memórias há tempos não acessadas, através da “materialização” de uma linha do tempo no seu pensamento. Dessa forma, criamos um indicador do quanto que **Sédriky faz uso da sua imaginação para a produção de outros caminhos subjetivos em relação a aspectos da sua vida, sejam eles passados, presentes ou futuros**. Portanto, através da implicação que coloca em imaginar as situações que passou ou que passará, Sédriky se permite materializar-se, novamente ou pela primeira vez, em situações em que isso não é mais possível para que possa reviver, retomar ou reformular a sua concepção sobre. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho de conversa a seguir em que comenta sobre um episódio que o marcou significativamente durante a infância, que foi encontrar, durante uma das aventuras que realizava na infância, uma sala de tortura de escravos da época da colonização do Brasil no bairro em que mora:

mas eu achei interessante pq eu tive o contato com as minhas raízes, embora não tenha visto literalmente, **mas a minha imaginação me transportou naquele tempo**.

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao evidenciar o impacto que teve uma experiência que poderia ter sido negativa para a autovisão de uma criança. Ao notar o quanto que os seus antepassados foram torturados não somente em uma conversa com a família ou através de um conteúdo na escola, Sédriky vivenciou e visualizou essa situação presencialmente. Dessa forma, foi possível, através da imaginação, que ele se colocasse em uma postura ativa diante disso, vivenciasse de alguma forma o que poderia ter acontecido no lugar e, assim, ser transportado para o tempo passado. Portanto, reforça-se que o tempo em que ele é transportado é o tempo dos seus antepassados próximos, o que o leva a entender melhor as suas raízes enquanto indivíduo inserido em uma linha sucessória de pessoas. Assim, sua imaginação o permite reformular questões da sua identidade o que só é possível através de uma vivência imaginária. Portanto, percebe-se um indicador da **importância da imaginação para uma vivência o mais “material” e real possível, para que a implicação na situação aconteça e que se possa, portanto, através desse processo,**

realizar outros caminhos subjetivos em relação a si próprio. Esse indicador e o anterior podem ser reforçados pelo trecho de conversa a seguir:

eu imaginava bastante, assim, sempre... eu gosto, porque a questão de imaginar me leva... pelo menos para mim, me acrescenta ânimo e fé, que eu vejo. Claro, eu não fico imaginando uma coisa impossível e achando que pode ser possível, né? O que não é possível, não é possível, mas dentro daquilo que é possível, ou que pode se tornar possível, a minha imaginação vai longe nesse sentido, entendeu? **Claro que eu não me imagino em Marte, não me imagino em Vênus, né? Mas eu me imagino alcançar metas, imagino quando estiver lá, como eu vou me portar diante da situação, esse tipo de coisa.** Então vai bem longe, minha imaginação.

Inicialmente, percebe-se o quanto que o processo de imaginação é positivo para Sédriky, o que se evidencia pela adição de *fé e ânimo*, dois elementos importantes para a sua trajetória histórica. Em segundo lugar, evidencia-se o quanto que a imaginação de Sédriky é concreta e ligada às suas trajetórias de vida, pois não se imagina em um outro planeta do sistema solar ou em uma situação não-natural, mas sim em situações possíveis para si, como metas pessoais e situações ideais. Dessa forma, pode-se pensar no quanto que a imaginação adulta se diferencia da imaginação infantil; enquanto uma é muito mais marcada pela imaginação em relação às possibilidades concretas de vida, a outra é muito mais flexível quanto às materialidades do mundo. Podemos hipotetizar que essa diferença se dá pelo peso que as condições materiais da vida adulta e pela negatividade que uma imaginação infantil teria para essa condição social, pela necessidade social de diferenciação entre adultos e crianças, positivando-se aqueles e negativando-se estas. Além disso, pode-se hipotetizar essa diferença em relação à classe social de Sédriky que, mais afetada pelas condições financeiras e concretas do trabalho e das dificuldades, mobiliza mais a sua imaginação para condições concretas de vida. No entanto, qual for a hipótese acerca disso, reforça-se o quanto que a imaginação, para Sédriky, **o possibilita vivenciar quase que materialmente outras situações de vida, o que o permite produzir outros caminhos subjetivos acerca de si mesmo** voltados ao desenvolvimento pessoal.

A relação que Sédriky estabelece com a busca por conhecimento através de uma visão sistemática do saber, que por sua vez é possibilitada pela imaginação e pela consequente vivência quase concreta nas situações que imagina, se expressa, em um espaço coletivo como a sala de aula ou a igreja, **em um alto grau de argumentatividade**. Conceituamos *argumentatividade* como a ação de questionamento do indivíduo em relação a um tópico com a finalidade de entendê-lo melhor, provocar um debate ou desenvolver um raciocínio. Essa relação do participante com a imaginação, com o pensamento e com a visão sistemática do

conhecimento também se expressa no ambiente escolar, como pode ser exemplificado no seguinte trecho do diário de campo:

Continuação do projeto sobre Preconceito Linguístico - discussão sobre variação linguística e adequação de vocabulário

(...)

O Sédriky tava muito preocupado com **o funcionamento e detalhes da linguagem dentro do cérebro**. Ele perguntou se era **psicologicamente** possível fazer essa transição de adequado pra não adequado, perguntou como que isso funciona no cérebro dele. Ficou um tanto de tempo na pergunta, o que visivelmente incomodou alguns colegas. Contava sua história de vida, comentando como falava com muitas gírias quando mais novo e, em algum momento, teve de mudar isso em si para conseguir conviver com outras pessoas, mas agora não consegue ver possibilidade de mudar novamente.

No trecho acima, podemos perceber a implicação de Sédriky na discussão acerca da adequação da linguagem por uma questão pessoal que ele se viu obrigado a modificar para conseguir interagir com mais pessoas na sua trajetória de vida. Nesse tópico, ele se mostrou muito preocupado e implicado em entender nos menores detalhes como que seria possível, fisicamente, a troca de uma variação linguística (como gírias, por exemplo) para outra (como uma linguagem mais formal em ambiente de trabalho, por exemplo). Assim, é uma questão em sala de aula que Sédriky vê como contraditória com a sua história de vida e, portanto, tem de ser convencido nas mais mínimas possibilidades de que a variável linguística é possível. Percebemos, portanto, o quanto que essa argumentatividade característica de si é expressão de uma relação entre a busca por conhecimento, a sua visão sistemática que aprofunda seu raciocínio na procura pelos fundamentos da questão e, assim, reformula ou reforça uma verdade que havia estabelecido na vida.

Observamos que Sédriky sempre foi muito participativo nas aulas, desde o primeiro dia letivo, parecendo que já se sentia confortável no ambiente. Sempre questionou os professores, perguntou por dúvidas, não aceitava se não tinha sua dúvida sanada. Muitas vezes, ficou conversando com os professores depois do término da aula e durante o intervalo para sanar alguma dúvida ou continuar alguma discussão. A visão dos colegas em relação a essa participação muito implicada de Sédriky é dúbia: há os colegas que reconhecem o valor das perguntas do participante e o reconhecem como inteligente, participativo, debatedor, criativo. No entanto, outros colegas dão valor negativo a isso e acreditam que “atrapalha” a aula pelas interrupções e pela necessidade do professor de seguir outra linha de raciocínio para responder aos questionamentos feitos. Essa característica argumentativa de posicionamento no mundo é comentada por Sédriky no seguinte trecho de entrevista:

Mas eu também percebo que **quando eu falo, eu consigo ir mais além do que quando eu escrevo, ou seja, é uma mistura de Sócrates com os demais, entendeu?** Não que eu esteja me comparando com eles, mas algo que existe neles, entendeu? Que existe neles, eu tenho uma... simpatia, acho que é essa a expressão. Então eu pude ver assim o porquê, passei a entender o porquê esse pastor meu amigo disse que eu era um filósofo, **porque eu gosto de escrever, gosto de ser crítico, gosto de expor a verdade, tirar as pessoas do engano, entendeu?**

Nesse momento da entrevista, comentávamos sobre o fato de um professor que ele teve na escola bíblica apelidá-lo de Sócrates depois de uma discussão que tiveram sobre um tópico religioso, e o quanto aprender sobre esse filósofo e seu contexto histórico na escola possibilitou que Sédriky entendesse melhor a atitude de professor. Assim, ele comenta o quanto que compartilha uma característica com todos eles, de se expressar melhor e mais através da fala, e qual é sempre seu objetivo com isso: se posicionar criticamente em relação àquilo que escuta e, assim, transmitir o que acredita ser o raciocínio mais correto, através de uma transgressão do conteúdo dado. Assim, percebemos o quanto de importância que a possibilidade de argumentar oralmente em um espaço coletivo tem para Sédriky, o que nos leva a construir um indicativo da **relação entre a sua visão sistemática e busca pelo conhecimento e a sua argumentatividade em sala de aula, sempre voltados para a qualificação do coletivo em que se insere, o que nos leva a pensar na importância do reconhecimento do coletivo para Sédriky.** Esse indicativo pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Então, eu, quando eu me sinto inspirado eu crio, mas só nesse sentido, eu não sou, por exemplo, alguém que cria uma engenhoca, vou lá e faço um carro, entendeu? Uma maquete, esse tipo de coisa eu não faço, entendeu? **Mas as criações são na oratória e na escrita** através de alguma coisa que me... agora estou vendo que é possível criar a partir de imagens, isso é uma técnica que eu descobri na escola, aqui, particularmente, através da sua pessoa, particularmente falando, então foi mais uma descoberta que eu, através de fotos **também posso criar, encaixar, criar uma situação, então eu consigo criar quando estou inspirado.**

Sédriky, ao falar sobre a possibilidade de criar através de uma imagem, refere-se ao dia 3 do projeto sobre Preconceito Linguístico que realizamos em parceria com a professora regente da turma, situação em que ele foi muito participativo ao compartilhar seus pensamentos e achados em relação ao grupo de três imagens trabalhadas. Ao reconhecer as suas possibilidades de criação como oratória e escrita, percebemos um indicador do quanto que Sédriky valoriza as suas ideias e as entende como sendo uma produção própria em relação a algo já estabelecido. Inclusive, nas primeiras vezes que comenta sobre o quanto que ele se reconhece como uma pessoa argumentativa, ele não reconhece essa característica como uma criação, pois ele estaria somente criando em cima de algo já criado. Após ser questionado por mim sobre a possibilidade dessas ideias argumentativas poderem ser consideradas como

criação, ele responde a famosa frase de Sócrates “Só sei que nada sei”. Assim, percebemos um indicador do quanto que essa característica argumentativa de Sédriky não o faz colocar-se em um patamar superior aos outros, **mas sim se reconhece humildemente como uma pessoa que tem por objetivo ajudar o coletivo em que se insere**. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Eu me vejo como uma pessoa explicativa, eu sou explicativo, isso é uma característica minha. Eu sou bem explicativo em tudo, tudo sou explicativo. Matemática, não sei quase nada, mas aquilo que eu sei eu explico. Português, convívio normal, relação, tudo eu gosto de explicar, eu gosto de ser, não sei, às vezes eu tenho que ter cuidado para não ser um assaltante de cena, de cena que eu digo é aonde eu chego à cena, eu tenho que ser o personagem da cena, **eu tenho que ter cuidado para não ser isso, porque a minha conduta às vezes me leva por esse caminho, de eu me tornar o principal personagem da novela, entendeu? E eu não quero ser o principal personagem da novela, eu quero ser o último, só que o querer às vezes eu tenho que me cuidar para não me exceder**.

Inicialmente, percebemos, nesse trecho, o quanto que Sédriky tem consciência da percepção do seu coletivo sobre a sua característica explicativa, que ele sempre volta ao mesmo coletivo com o objetivo de ajudar a chegar em um raciocínio mais consistente através das suas explicações e diálogos, o que reforça o quanto que ele realiza essas tarefas não somente com vistas a uma realização pessoal, mas também por reconhecer o valor das pessoas com quem se relaciona. Assim, percebemos um indicador do **autocontrole e consciência da sua própria implicação no espaço**, que nos leva a reforçar a argumentatividade de Sédriky como uma atitude intencional que **expressa tanto o seu cuidado com o coletivo quanto a humildade, pois procura não ser, sempre, o foco das atenções**. Assim, evidencia-se o quanto que essa atitude de Sédriky parece não ser somente por uma necessidade de reconhecimento do professor, validação dos colegas, aumento da autoestima ou do ego, mas sim por uma necessidade sua de se relacionar com o conhecimento dessa forma e, através disso, permitir a partilha. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

Acredito que sou chato às vezes, acredito mesmo, posso ser chato, porque sou crítico, gosto de falar, dono da razão, dono da verdade, mas gosto da verdade. Um cara, a pessoa, e tem pessoas que não conseguem ser contraditas. **Eu aceito ser contradito, desde que seja verdade, entendeu? Se a pessoa me contradizer, claro, educadamente, se não der no momento, mas depois, ela vai ter que me dizer a base, o por que eu estou errado**. Senão tu vai ter que aceitar que a minha base... se a pessoa disser que eu estou errado, se me diz sem base, eu vou aceitar, até eu descobrir que ela não tem base, porque ela não ter base fatalmente para ela, ou talvez até felizmente, ela vai entender que diante de fatos não existe argumento.

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto que a argumentatividade de Sédriky não é expressão de uma soberba ou necessidade de subjugação de outros para a valorização de si, mas sim expressão de uma humildade e

abertura para o diálogo, que são as condições essenciais para a sua interação com o coletivo. Portanto, percebemos um indicador da **responsabilização com que Sédriky se percebe em relação ao seu posicionamento argumentativo no espaço coletivo de aprendizagem**, e, relacionado a isso, **a valorização que ele delega à consistência dos seus argumentos** através da sua visão sistemática do conhecimento e seu aprofundamento no mesmo.

Através da discussão e reforço dos indicadores expostos, criamos uma hipótese acerca da configuração criativa de Sédriky, em que **a argumentatividade se caracteriza como expressão da sua criatividade**. Dessa maneira, a argumentatividade mobiliza aspectos da sua personalidade ao se relacionar com um posicionamento de busca constante pelo conhecimento e uma visão sistemática do mundo, que, através da imaginação e da reflexão do pensamento, se aprofunda nos questionamentos acerca do assunto que está focalizando. Com uma concepção de conhecimento como uma construção processual, Sédriky cria e se implica na discussão de forma crítica e, portanto, intencional e autonomamente, promovendo caminhos criativos de relacionamento com o debate. Esse posicionamento em relação à sua característica argumentativa somente é elemento de valorização de si próprio quando Sédriky se controla e mantém a humildade para utilizar esse conhecimento não como forma de opressão, mas sim de partilha e de reconhecimento pelo coletivo. Essa hipótese só é possível pois Sédriky é um apaixonado pelas possibilidades de conhecimento e de aprendizagem, como é possível de ser percebido no trecho a seguir:

Quando não consigo aprender algo novo, eu fico com aquela vontade, eu quero aprender algo novo, entendeu? **E quando eu estou em busca de algo novo, mas só que aquele novo não me ensinou nada, eu fico “não, mas eu tenho que aprender algo com isso”, entendeu?** Porque aí isso tem que me ensinar alguma coisa, tudo nos ensinar, nada, eu creio, que nada que ocorre em torno de nós é em vão, ou é vão, entendeu? Nada é vão. Tudo tem alguma coisa que a gente pode extrair daquilo que está acontecendo, então quando eu vejo que eu não aprendi nada com aquilo, eu fico com aquele gostinho, se passou, como diz, passou o cavalo encilhado e passou a vez, né? Se eu perdi a vez, perdi a vez, como eu te falei, é impossível, não vou ficar “ah, perdi”, me martirizando, perdi, perdi, fazer o quê? Agora, que sirva de ensinamento.

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao expressar a relação de Sédriky com a falta de possibilidades de aprendizagem no contexto em que se coloca. Portanto, o trecho nos leva a pensar que a mínima possibilidade de aprendizagem em uma situação é o suficiente para que ele se implique de forma intencional na atividade que realiza. Assim, construímos um indicador da **possibilidade de aprendizagem como princípio orientador da interação de Sédriky com o mundo**, sendo um elemento essencial para que ele se implique na atividade. Portanto, a escola, seja a de Educação Básica ou a bíblica, se caracteriza como um espaço muito potente e muito importante para o participante. Assim, em

uma visão causal da importância de todas as nossas vivências para a nossa constituição própria, Sédriky procura em todas as suas interações com o mundo uma possibilidade de aprendizagem e, se ela não acontece, por justamente perceber a vida como uma sequência de várias experiências importantes, o sofrimento não é grande, mas sim é transformado em mais uma possibilidade de aprendizagem. Portanto, a possibilidade de não ocorrer um novo aprendizado mesmo assim se torna uma possibilidade de aprendizagem.

Sédriky, ao comentar na conversa os trabalhos em grupo que são pedidos pelos professores, comenta que é muito procurado pelos colegas para atividades coletivas. Comenta que não se importa de realizar toda a tarefa e adicionar o nome de colegas que não fizeram parte do processo, pois para ele é um gosto, uma diversão, e não um sacrifício. A partir disso, podemos reforçar o quanto que a possibilidade de aprendizagem é um princípio que gratifica e orienta a sua interação com o mundo e, além disso, criar um novo indicador do **quanto que esse valor positivo às possibilidades de aprendizagem o leva a ressignificar o conteúdo escolar, mesmo as tarefas obrigatórias** que, seguindo o previsto, seria fruto de frustração ao ser o único a realizar o trabalho, pois poderia ser reconhecido pela sua inteligência e capacidade. Assim, geralmente, os alunos entendem o conteúdo escolar, por ser “obrigatório” e “longe das suas expectativas e experiências de vida”, como um aspecto negativo da escola. Para Sédriky, ao contrário, qualquer que seja o conteúdo ele vê como uma possibilidade de implicação subjetiva ao ver uma chance de aprender qualquer ensinamento ou conteúdo do que é exposto. Dessa forma, essa ressignificação é perpassada tanto pelo seu apaixonamento pelo conhecimento quanto pela sua argumentatividade e a visão positiva que tem de si por procurar sempre pelo argumento mais consistente. Não é somente a aprendizagem que Sédriky ressignifica, como também a sua trajetória escolar, como podemos observar no trecho a seguir:

me lembro também que eu comecei a interagir com mais pessoas, que eu fui criado sempre muito em casa, eu não tinha, há, contato era somente com a família, e daí quando eu passei a estudar pra mim assim aquela coisa, olhando aquele monte de pessoas diferentes, interagindo, **graças a Deus eu nunca tive, há, nunca passei por humilhação no sentido das pessoas me rejeitarem, né, então eu não tive nada que marcasse no sentido negativo, e no sentido positivo foi que eu descobri a importância de interagir**, eu vi assim que era, eu sempre fui comunicativo, e sempre gostei de defender causas também, desde pequeno defendia causas.

Inicialmente, refletimos sobre o quanto que, geralmente, a entrada na escola, para uma criança, é um momento dúbio: ao mesmo tempo em que é positivo pela interação com diferentes pessoas, pode ser negativo pelo tradicionalismo e enrijecimento das metodologias de educação. No entanto, Sédriky, ao selecionar a importância da descoberta de novas pessoas e a possibilidade de interagir com elas e materializar uma característica pessoal de

comunicação em um espaço novo, ressignifica esse espaço e o relembra como positivo, apesar das confusões que comenta ter entrado nessa época, como detenções e repreensões de professores. Assim, comparando o universo de casa, somente com a família e conhecidos, e o universo da escola, Sédriky reconhece a importância da interação, **o que indica uma grande importância do outro para o seu desenvolvimento pessoal e para a uma visão positiva de si mesmo**, permitindo um reconhecimento de si através da diferenciação do outro, ainda mais como comenta de felizmente não ter passado por rejeições, o que é bastante comum nessa etapa da vida. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

mas quando eu ia pro colégio assim, eu me sentia com liberdade, me sentia uma pessoa livre, é, eu acho que o que me marcou na infância nessa parte da escola foi isso, **eu tava indo lá pra aprender, e ao mesmo tempo eu me sentia uma pessoa livre.**

Considerando o quanto que, para Sédriky, a aprendizagem é um princípio orientador das suas interações com o mundo, a escola se torna um espaço de grande importância para ele, por permitir que ele entre em contato com múltiplas possibilidades de conhecimento. Além disso, percebe-se, no trecho acima, o quanto que a aprendizagem e a possibilidade de interação com outras pessoas o faziam se sentir livre, o que nos indica um sentimento negativo de encarceramento e subalternidade em relação à sua casa e à sua família, o que é ainda mais antagonizado pelo sentimento de liberdade que tem com a escola, evidenciando o quanto de importância que a interação com o outro tem para a implicação de Sédriky na atividade de aprendizagem e para o desenvolvimento de um sentimento de liberdade. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir, em que ele comenta a dificuldade que teve em modificar seu modo de falar, mudando as gírias que usava por outras variações de vocabulário:

Daí quando eu consegui, aprendi a colocar as palavras de outra forma, eu puder que isso abriu um campo de oportunidade onde eu tivesse contato com muito mais pessoas, muito mais pessoas, muito mais, ainda tem pessoas, porque infelizmente acontece, pessoas que pelo fato de não se agradarem da forma que nós nos expressamos, não nos dão crédito e mostram nitidamente, nem fazem questão de nos ter por perto, então isso me fazia também me manter longe, e agora eu vejo que eu me aproximei de muitas pessoas, tenho amigos advogados, tenho amigos polícias, tenho amigos professores, tenho amigos de vários níveis, né? E que antes eu não tinha, meus amigos eram aqueles da vila ali, e hoje abriu um leque, né? Então fico feliz pelo fato disso, foi uma felicidade que eu encontrei, o aprender a colocar, estou no caminho ainda, né? Estou aprendendo a colocar melhor as palavras, a entender o local onde eu estou e como devo me portar naquela situação, então no sentido intelectual, isso eu me sinto... isso me desperta bastante alegria.

Inicialmente, podemos perceber o quanto que, evidentemente, Sédriky sente necessidade de estar em contato com o outro para se sentir bem; além disso, importante

evidenciar que quanto mais diverso for esse outro, melhor para suas possibilidades de interação com o mundo, de aprendizagem e de desenvolvimento. Essa interação é perpassada pela linguagem, o que para alguém da classe social de Sédriky toma outras proporções. O preconceito linguístico é um fato social do nosso país, em que muitas pessoas, por não dominarem, ou por não quererem fazer uso de, a linguagem formal na fala ou na escrita, são negligenciadas, estigmatizadas e marginalizadas. Esse preconceito se relaciona a um evidente estigma classista e racista, já que a maioria da população, que não tem acesso a uma boa educação formal que possibilite o domínio da norma formal e a conseqüente possibilidade de adequação linguística, é a população periférica e negra. Portanto, é evidente o quanto que isso afetava Sédriky, tanto é que ele se afastava intencionalmente de pessoas de quem sentisse esse preconceito. No entanto, agora promove outros movimentos em relação a isso, entendendo a necessidade de adequar a linguagem para novos ambientes de convívio, considerando o quanto que a interação com pessoas diferentes é importante para ele. Portanto, reforça-se o quanto que **a interação com o outro é um elemento essencial da trajetória de vida do Sédriky e, nesse sentido, o quanto que ele trabalha ativamente para que isso seja possível**, não somente esperando ou se afastando das possibilidades de encontros intrapessoais.

Sédriky, falando sobre a sua infância, comenta sobre um acontecimento que mais o marcou. Inclusive, fala, em um dado momento da entrevista, que o momento que mais o marcou foi esse, não um presente de Natal ou algo na escola, mas sim um passeio que deu com seus primos até um morro que continha uma senzala no bairro em que moravam. Sédriky, seus primos e amigos se aventuravam pelo bairro, que na época era bem menos populoso que atualmente e, portanto, contava com bastantes matas, árvores e rios, sempre à procura de aventuras, pequenos animais para caça e rios para tomarem banho. Num desses passeios, seu primo mais velho os levou até um pequeno morro, cujo topo que contava com uma pequena sala de pedra e, dentro, duas correntes presas na parede com argolas. Na frente, um poço. Sédriky comenta, no trecho a seguir, como foi a experiência de ver esse lugar pela primeira vez:

não sei se é verdade né, mas eu ouvi, ele dizia que ali amarravam, hã, prendiam os escravos ali pra açoitar, quando eles faziam alguma coisa errada, e a pessoa que era dono, que se sentia proprietário deles, levava eles prali como uma forma de punir, daí eu fiquei ali e ficava imaginando, **ele me falava e eu imaginava uma pessoa presa ali, imaginava uma expressão no rosto daquela pessoa, que eu gostava bastante de imaginar né, e eu vi assim, imaginava aquele rosto de uma pessoa sofrida**, até pq eu tinha a minha atenção voltada pra isso porque a minha mãe disse que a vó dela era escrava, a vó da minha mãe ela era escrava, então, e eu não conhecia a mãe da minha mãe, daí agora eu conheço.

Inicialmente, esse trecho de conversa se torna importante ao evidenciar o processo imaginativo de Sédriky em um momento sensível da sua infância, ao se deparar com um lugar em que seus antepassados podem ter sido torturados. Como homem negro e morador de periferia, Sédriky tem uma relação próxima com a escravidão na história da família, como ele mesmo comenta: a avó da sua mãe morreu na condição de escrava. Portanto, em um momento sensível, ele se coloca a imaginar, a concretizar a história contada pelo primo, de forma a melhor entender o que aconteceu no passado. Além disso, nas aulas, atualmente, Sédriky se coloca muito ativamente nas discussões sobre racismo e dívida histórica com a população negra, sempre argumentando muito e defendendo sua posição enquanto negro em tópicos como racismo histórico, estrutural, ou ainda políticas afirmativas como as cotas. As aulas de ciências humanas do colégio que frequenta são muito perpassadas pelas questões raciais e, quando questionado sobre como ele vê esse episódio da sua vida depois de ter aprendido mais sobre o racismo histórico, ele comenta:

eu não entendia muito sobre escravidão, eu só entendia que eram negros como eu, tendeu, e que a minha vó era escrava, ela morreu na condição de escrava, né, **mas isso me trouxe assim uma aproximação com a história.** Depois disso eu comecei a fazer capoeira por causa do zumbi dos palmares, eu era bastante focado nessa coisa né, na **origem da raça,** e a minha mãe também nos levava a esse raciocínio desde pequeno né, a minha mãe e meu pai são negros.

Podemos perceber o quanto que Sédriky é ligado às questões raciais dentro da família, através das reflexões da sua mãe que sempre se propôs a discutir o passado escravizado de sua família, e o quanto que ele se mobiliza por essa questão ao realizar atividades por causa da ligação com a história, como a capoeira. Dessa forma, percebemos um indicador do quanto que a imaginação de Sédriky possibilita que ele se aproxime e se torne parte da questão alvo da sua reflexão, levando-o a tomar decisões sobre seus rumos de vida. Além disso, o alvo da reflexão de Sédriky é a própria história e como ele se insere na mesma, o que nos possibilita pensar que **a imaginação e a visão sistemática de conhecimento de Sédriky o leva a se sentir integrado a uma rede de pessoas e de conhecimento.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir, em que, conversando sobre outras pessoas importantes para a sua trajetória de vida, Sédriky comenta sobre a sua bisavó:

não sei por que que eu gostava tanto dela, porque... **acho que era porque ela é minha bisavó e eu sou bastante apegado a essa questão genealógica, entendeu? Eu gosto, sou apegado nisso, irmão, tio, pai, primo, avô, bisavô, tataravô, se eu pudesse, queria saber até quem é meu tatatatataravô,** se eu pudesse, mas não posso, né? Mas eu acho bem interessante, então de repente eu gostava tanto da minha bisavó assim pelo fato de saber que ela era mãe da minha avó, entendeu? E avó do meu pai, e então, isso me fazia enxergar uma árvore genealógica.

Podemos perceber a ligação que Sédriky tem com a questão genealógica da família, o que desperta nele uma vontade de conhecê-la toda, até as suas origens, o que, apesar de uma vontade, não parece ser, para ele, uma possibilidade. É um fato social o quanto que as famílias de origem negra não conseguem ter acesso a toda a sua árvores genealógica, em comparação com as famílias brancas de origem européia, justamente pela escravidão ter ou apagado esses registros ou nunca terem sido feitos ou, ainda, pelos escravizados terem sido registrados com o nome e sobrenome de seus capatazes, dificultando a procura das raízes da família. Em contrapartida, a maioria das famílias de origem europeia, mesmo as mais pobres que vieram para o Brasil para trabalhar no campo, tem um registro mais certo das suas origens, inclusive do país de que vieram. Portanto, ao demonstrar afeto por um membro da família, além de outros motivos, por ela ser quem ela é na árvores genealógica, percebemos o quanto que Sédriky se sente integrado a essa rede de pessoas que conhece na vida, **e o quanto que isso é condição para que ele se sinta implicado emocionalmente no contexto em que se insere**. Esse indicador pode ser também reforçado pelo trecho a seguir:

Porque eu gosto de saber a origem das coisas. Eu gosto do profundo, isso me desperta bastante atenção em todos os aspectos. **Eu gosto do profundo, meu foco é esse, mergulhar sempre. Esse é meu objetivo em todos os aspectos. E quando eu olhava para ela, eu me sentia bem pertinho dos meus antepassados, entendeu? Porque minha avó teve um pai, teve uma mãe, minha bisavó, né?** Teve um pai, que era meu tataravô, e assim, essa questão, me fazia me sentir próximo de alguém que eu já sabia que em breve eu não veria mais ela, porque ela já era do cabelo bem branquinho.

Percebemos, nesse trecho de entrevista, **o quanto que a imaginação de Sédriky o permite se visualizar dentro dessa rede de pessoas**, materializando um sentimento de proximidade com seus antepassados, considerando a impossibilidade de conhecê-los pelo nome, feições ou feitos. Portanto, a visão sistemática do conhecimento de Sédriky, possibilitada pela sua constante busca por conhecimento e pela sua imaginação, que perpassam seu apaixonamento pelo conhecimento, entreveem sua relação com o contexto em que se insere, o colocando em uma posição integrada com um coletivo que vai além das pessoas e instituições sociais presentes no momento, o levando até seus antepassados. Portanto, percebemos um indicador da **importância do outro, mesmo que não se saiba exatamente quem, mas da mera existência passada ou futura do outro para a implicação de Sédriky no seu contexto**.

Esse indicador aparece também como uma importante questão para a implicação de Sédriky no contexto de aprendizagem. Conversando sobre seu período como professor de escola bíblica, Sédriky comenta como ele se sente realizado por essa posição mas não se

vangloria pois sabe qual é a sua trajetória de origem, tendo consciência do quanto que ele se reconhece como tendo aprendido um dia, e pode estar na mesma condição de aprendiz em outro momento da vida, como atualmente, o que o leva a não agir com soberba na posição hierárquica de professor. Isso é comentado por ele no seguinte trecho de entrevista:

eu procuro levar ele [o aluno] ao caminho do conhecimento para que ele também saia, e quando eu vejo que ele deu crédito, aí me sinto feliz, **porque ele adquiriu aquilo que eu também adquiri, e assim como eu adquiri através de alguém, ele adquiriu através de mim.**

Portanto, percebemos o quanto que Sédriky se sente inserido dentro de um contexto maior que si próprio através do ensino, considerando tanto que ele algum dia foi ensinado por alguém e estava na condição de aluno, quanto sua posição de professor. Assim, reforçamos o indicador do quanto que a possibilidade de estar em contato com o outro através de um sentimento de integração a um aspecto maior da sua vida é importante para que Sédriky se implique na atividade que realiza, **o que tem uma importante relação com a sua autovalorização.** Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho de conversa a seguir, em que ele comenta o quanto que avalia como bom o fato de ele ser adulto e estudar:

Porque sendo adulto, a gente também tem a oportunidade de ser útil para aqueles que são crianças, para aqueles que são adolescentes, tanto no exemplo, como no saber, como no se portar, a gente se torna útil sendo adulto, e também tem liberdade para fazer o que quiser, a gente passa a utilizar quando se torna independente a pessoa, eu, pelo menos me sinto assim, eu posso fazer o que eu quiser, entendeu? Por exemplo, se fosse antes, quando eu era menino, eu tinha que estar dentro de casa essa hora, hoje eu se eu quiser eu estou no colégio, se eu não quiser ir no colégio eu estou em outro lugar, se eu quiser, entendeu? Porque a etapa que eu cheguei na minha vida me permite isso.

Inicialmente, percebemos o quanto que Sédriky promove um outro movimento em relação a ser adulto e estudar, pois considerando a visão social em relação à EJA de que essa condição é negativa por estar fora do tempo estipulado para ser aluno e estar em uma condição “subserviente”, Sédriky vê muita potência na sua condição ao se ver integrado a uma rede de pessoas com a possibilidade de ser útil a todas elas, situação essa em que a possibilidade de liberdade de decisão e de atitude permitida pela condição adulta de independência é um ponto chave. Portanto, percebemos o quanto que a relação de Sédriky com uma inserção em uma rede de pessoas o possibilita se implicar na atividade que realiza, **o que é um importante fator de valorização pessoal, pois ele se reconhece como importante para o coletivo do contexto em que se insere.** Essa implicação de Sédriky em um coletivo de pessoas através do reconhecimento da sua importância também indica um alto grau de individualização por sua parte, pois se reconhece como um indivíduo com capacidade para ser

importante para o coletivo. Essa individualização de Sédriky pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir, em que comenta um fato importante da sua pré-adolescência: uma bicicleta que ganhou quando passou de ano na oitava série, ou seja, do Fundamental para o Ensino Médio que acreditava ser um prêmio pelo seu esforço no ano, mas era, ao contrário, uma forma mais rápida para Sédriky levar seus irmãos menores para a creche; portanto, era somente para ser utilizada dias de semana e somente para esse fim. Assim, Sédriky “roubava” a bicicleta e saía pelo bairro e do bairro, passeando por bairros vizinhos. Dessa forma, Sédriky comenta:

ficava tipo ah minha mãe me reconheceu, achava que era reconhecimento por aquilo que eu tinha feito. mas na verdade, quando eu vi que não era eu me decepcionei, fiquei me sentindo assim, uma pessoa que não tava sendo reconhecida, eu senti, eu me sentia que eu não era reconhecido, tendeu, eu tive essa fase complicada da minha infância que a minha mãe pensava de uma maneira totalmente diferente como ela pensa hoje, naquele tempo, hoje a minha mãe, vamos dizer assim, pra ela eu nunca fiz isso, e cuido pra não fazer, **mas eu me sentia como se eu fosse um empregado do lar.**

É um fato social atualmente o quanto que, em famílias de baixa renda que não conseguem arcar com os custos de uma babá ou empregada doméstica, os filhos mais velhos cuidem dos filhos mais novos enquanto os pais da família arcam com as jornadas exaustivas de trabalho, quando não é a situação em que eles próprios têm que trabalhar para ajudar na renda financeira da família. Essa situação, portanto, fez Sédriky não se sentir reconhecido pelo que se esforçou, o que gerou sofrimento e, dessa forma, “rebeldia” por parte dele já que, não muito tempo depois, ele saiu da casa da sua mãe e foi morar com o pai em outro bairro distante. Dessa forma, se reconhecer em uma situação de subalternidade em relação à mãe e não poder viver a sua infância e pré-adolescência como gostaria de viver, e muito menos era reconhecido pelos esforços que fazia, eram questões que entravam em conflito com a visão de si que tinha Sédriky . Ao achar que mereceria uma bicicleta pelo ano concluído no colégio e não aceitar a condição subalterna que se sentia em casa, **percebemos um exercício de individualização em Sédriky**, pois ele reconhece a si próprio como uma pessoa diferente da que o contexto pede, e essa falta de ligação o leva ao sofrimento. Esse indicador pode ser percebido também no contexto de sala de aula, como expresso no trecho de conversa a seguir:

Então, eu sou assim em sala de aula, **de fato sou assim, às vezes tenho que tomar cuidado para não virar um chato, alguns me acham chato, eu sei, mas eu não me importo, entendeu?** Então, é isso, [em sala de aula] eu sou participativo.

Sédriky, desde o início das aulas, considerando que ele não havia cursado o Ensino Fundamental no colégio e era a sua primeira vez em uma sala de aula depois de anos, sempre foi muito participativo durante as atividades, sempre através da *argumentatividade* como

exposto anteriormente. É de se esperar que, depois de tantos anos e em um ambiente desconhecido em um colégio com tantos outros desconhecidos, que o indivíduo, pelas características sociais dos alunos da EJA, que a participação e o reconhecimento do lugar não sejam tão imediatos. No entanto, Sédriky sempre se colocou muito em aula, e como podemos perceber pelo trecho destacado, ele se reconhece como sendo participativo e como isso possivelmente incomoda os colegas. No entanto, não se reprime e ainda assim participa em sala de aula. Portanto, podemos perceber que **esse posicionamento de Sédriky indica uma relação entre um alto nível de individualização**, por se reconhecer nas suas atitudes e não se importar muito com as opiniões dos outros, reconhecendo o valor da sua participação, e **uma característica pessoal de extroversão em contextos coletivos, sendo ambos elementos importantes para uma aplicação criativa no ambiente em que o indivíduo se insere**. Inclusive, essa característica de Sédriky de se colocar em uma rede de pessoas e a sua implicação na atividade que realiza e no contexto em que se insere determina muito da sua relação com os professores, como podemos observar no trecho de conversa abaixo:

eu me sinto inconformado na condição de aluno pq eu vejo professores que não ensinam da forma que deveriam ensinar, tendeu. eu trouxe esse exemplo pra uma bolsista, não lembro quem, uma vez ela falou que ela quer se formar e retornar pra escola pública e ensinar as pessoas, daí eu até inclusive falei pra ela que o ensino nos colégios estaduais tão muito precário, e eu vejo assim que é pq os ensinadores não tão ensinando como deveriam, e se formam pessoas, não vou dizer assim, com retardo, mas com um, pessoas com raciocínio deformado, **porque se a pessoa não aprende como deve, ela vai achar que o errado é o certo. se o aluno aprendeu errado, ele vai ensinar errado depois, e quem ele ensinou também vai ensinar errado alguém, isso vai criar uma corrente que vai chegar sabe-se lá onde**, e daí se perde a qualidade da coisa, a verdade vai se tornando mentira, ou vai sendo um mito, algo desconhecido lá no futuro.

Inicialmente, percebemos a preocupação que Sédriky tem com a qualidade da informação que é perpassada através das gerações, evidenciando seu apaixonamento pelo conhecimento e a preocupação com o coletivo, tanto passado, presente ou futuro, seja desconhecido para si ou não. Portanto, a despreocupação com a qualidade do ensino é motivo de frustração e confrontação em Sédriky, pois ele se vê como inserido dentro de uma rede de pessoas que poderia ter sido influenciada pela “verdade errada” e não ter sido aberto todos os caminhos possíveis para se entender o conteúdo de aprendizagem. Em segundo lugar, evidencia-se uma preocupação muito forte com *a verdade*, com um conhecimento único que será a base para as suas interações com o mundo. Isso reforça o quanto que essa possibilidade de visão sistemática do conhecimento através da sua imaginação é um elemento de valorização de si, pois o coloca em uma posição de confronto com uma figura de autoridade como o professor.

Portanto, considerando os indicadores expressos anteriormente da visão sistemática de Sédriky, o uso que faz da sua imaginação e a possibilidade de se enxergar em uma rede de pessoas, tanto no contexto educacional quanto no informal, o que se torna um elemento importante de valorização, nos leva a criar uma hipótese sobre o fenômeno aqui estudado: **a criatividade de Sédriky, se relacionando à implicação emocional que ele cria em relação ao contexto em que se insere através da imaginação como materialização de situações, perpassa a possibilidade de ele intervir positiva e humildemente em uma rede imaginária de pessoas que serão impactadas com a sua intervenção, reforçando a sua preocupação com o coletivo, que se relaciona com um alto nível de individualização na sua visão de si.** Portanto, também é uma hipótese sobre a sua concepção de objetivo da aprendizagem: a criação qualificada de uma rede de conhecimento que garanta às pessoas a chegada à verdade através de um aprofundamento do raciocínio. Portanto, criamos a ideia de que a sua criatividade e imaginação perpassam a necessidade de pertencimento a um coletivo de pessoas, sejam elas materiais no contexto em que se insere, ou possibilidades de relações interpessoais passadas ou futuras. Portanto, é com essa visão sistemática e com essa implicação na atividade que é possível para Sédriky realizar outros movimentos em relação ao contexto, como enfrentar figuras de autoridade.

Esse movimento de Sédriky se relaciona a um conceito religioso de *edificação*, que se conceitua como a ação de seguir para a virtude, de esclarecimento. Sédriky comenta a importância desse movimento para ele no seguinte trecho de entrevista:

eu sinto que dentro de mim há uma essência, que nem eu te disse que eu acho que é algo de Deus em mim, que é a habilidade pra ensinar. Eu tenho facilidade pra aprender e depois eu tenho mais facilidade pra ensinar, **eu mesmo não me entendo nisso, é uma coisa nova, tou me descobrindo agora, é uma coisa nova pra mim. (...) Isso me edifica, que as pessoas souberam a verdade de tal coisa. (...)** Eu não admito que eu mesmo esteja errado sobre alguma coisa, eu me revejo, eu não sou aquele tipo de pessoa que assim, que os meus pensamentos devem prevalecer, eu sou daqueles que a verdade tem que prevalecer, mesmo que os meus pensamentos estejam errados.

Esse trecho de informação se torna importante para a construção de análise desse trabalho pois evidencia o quanto que a capacidade de ensinar, para Sédriky, tem ligação com o aspecto religioso, sendo inclusive uma parte constitutiva de si. Além disso, percebemos o quanto que ele se reconhece dentro de um processo de aprimoramento constante dessa característica, sempre perpassada pela humildade de se reconhecer errado e não se estagnar nessa posição, mas sim sempre aberto ao diálogo para que se chegue à verdade. Portanto, percebemos o quanto que, relacionando o ensino com a essência de Deus em si e o sentimento positivo em relação a isso, esse trecho indica **a importância da religiosidade para que**

Sédriky construa novos olhares sobre si mesmo, percebendo possibilidades não antes imaginadas, como se colocar em uma posição de professor. Portanto, percebemos o quanto que o processo de edificação e a concepção de ensino de Sédriky envolvem sua participação ativa e, em conjunto, um trabalho dialógico com o coletivo.

Sédriky comenta sobre uma doença de pele grave que o acometeu durante um período da sua vida, que afetava significativamente a sua saúde e visão positiva de si. Depois de muito consultar metodologias farmacológicas, espirituais e alternativas, ele não encontra solução para o seu problema, até que começa a frequentar uma igreja cristã em companhia de seu primo e, em um culto, pede a Deus que o cure das “chagas na pele” e o ajude. Uma semana depois, comenta, as chagas já não mais aumentavam em quantidade e, em mais um semana, já estavam quase completamente curadas. Dessa forma, através dessa cura que ele delega a Deus, ele aprendeu a liturgia cristã, se batizou, deixou para trás os ensinamentos de religião africana e aceitou Jesus como o seu criador e entendeu isso como verdade. Portanto, percebemos o quanto essa relação de salvação com a religião a torna um aspecto basilar da sua interação com a vida, que ressignifica toda a sua visão de si. A necessidade de ensinar, de transmitir o conhecimento, de entrar em contato com um coletivo, de buscar conhecimento, portanto, se ressignificam como aspectos de doutrinação religiosa. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir:

Quando entrei pra igreja aprendi outra disciplina de vida, aprendi a ser disciplinado. Levei 10 anos pra voltar. Quando eu saí [do bairro de origem] eu tinha uns 17 anos, e ficava brigando com a mãe delas [das filhas adotivas] e voltando, briguei um milhão de vezes, casei três vezes com ela, e me separei umas 10 eu acho, então mas ela foi, os pais dela me ajudaram muito, eu era da umbanda e usuário de drogas, e eles super cristãos, e me aceitaram sobre essa condição, foi ele que me deu meu primeiro emprego, quando eu comecei a me dedicar mesmo. (...) Foi quando eu percebi que agora eu tenho uma mulher e duas filhas, e daí eu entrei na linha do tempo, que a minha mãe me ensinava que eu deveria cuidar da minha família, a ter compromisso com elas, e daí comecei a trabalhar de segunda a segunda, compramos um terreno, eu mesmo construí minha casa, tive ajuda do tio, do sogro, da igreja. Ali eu comecei a construir aquela ideia de homem responsável, saindo daquela fase de menino.

Sédriky, como comentado, nasceu em um bairro periférico de Porto Alegre e, depois de um período de rebeldia com a família, saiu desse contexto e foi para outro bairro, também periférico, morar com seu pai. Esse período de sua vida Sédriky conceitua como “rebeldia”. No início do período fora de seu bairro original Sédriky ainda se comportava da maneira antiga que significa negativamente, o que foi modificado por sua entrada na igreja e na família da sua atual esposa, adotando para si duas meninas. Inicialmente, percebemos como esse trecho indica uma gratidão por parte de Sédriky por ter sido aceito apesar da condição

que aparentava, o que, podemos hipotetizar, não aconteceu no período em que morava com a sua mãe. Assim, conceituando os ensinamentos da igreja como modificadores de uma disciplina de vida, percebemos **a relação da igreja e da escola bíblica como um possibilitador de outros movimentos subjetivos em Sédriky, em relação à sua visão de si e, especialmente, em relação ao período negativo que passou na casa da sua mãe.** Assim, através de uma outra perspectiva da vida, mais relacionada à maturidade tardia masculina, Sédriky pode observar valor nos ensinamentos da sua mãe, que antes eram somente alvo de críticas. Portanto, podemos observar o quanto que essa mudança subjetiva em Sédriky perpassa **a criação de um sentimento de responsabilização em relação às suas ações passadas, presentes e futuras.** Essa relação entre movimentos subjetivos alternativos e responsabilização através dos ensinamentos da igreja e da criação de uma família pode ser observada no trecho a seguir:

então isso é uma coisa que é uma pior lembrança, **porque além de eu ter feito mal para mim mesmo, eu fiz mal para pessoas que estavam próximas de mim, minha mãe sofreu bastante também,** então essa é a lembrança que eu considero pior, minha pior lembrança.

Inicialmente, percebemos o quanto que Sédriky entende sua parte no sofrimento da mãe e no seu próprio, e caracteriza o período da pré-adolescência no bairro em que nasceu como a pior lembrança da sua vida. Ao tomar responsabilidade pelas suas ações, Sédriky pode modificar seus padrões de interação com o mundo, “se tornar disciplinado” como ele coloca, e produzir outros caminhos subjetivos em relação à sua visão de si, como uma pessoa que se importa com o coletivo, um cristão e um professor que sempre procura tirar os outros do engano. Além disso, podemos perceber como esse processo indica uma posição ativa de Sédriky nessa mudança, tanto por reconhecer a sua posição nos problemas quanto no processo subjetivo e concreto de produzir outros caminhos subjetivos mais saudáveis. Esse indicador pode ser reforçado pelo trecho a seguir:

foi ótimo eu ter saído, pq de repente eu não taria aqui hoje se tivesse ficado, mas até fora, durante o tempo em que eu tive fora, foram 10 anos, durante esse tempo eu também tomei algumas atitudes que foram errada, mas foi o final das minhas atitudes errada, tendeu, **quando eu consegui me, vamos dizer assim, me, como é que eu posso usar o termo, quando eu consegui me desvencilhar daquela forma que eu tava vivendo quando eu tava vivendo [no bairro de origem].**

Em seguida desse trecho, Sédriky comenta como encontrou muitos dos seus amigos e familiares, quando voltou a morar no bairro, sem vida. É um fato social o genocídio da população negra e periférica no Brasil, que atualmente atinge níveis extremos de um jovem

morto a cada 23 minutos¹⁸. Geralmente, essa morte acontece por confrontos entre policiais ou entre gangues rivais em territórios de tráfico, o que mantém relação com a precarização de recursos básicos de saúde e educação nesses locais. Portanto, o significado da fala de Sédriky “não estaria aqui se tivesse ficado” é literal, pois as chances de estar morto caso tivesse levado o mesmo estilo de vida seriam grandes. Portanto, percebemos o quanto que esse processo de reflexão, mudança de vida e *disciplinarização* em Sédriky é um processo ativo e intencional para conseguir se adequar a um novo contexto familiar e religioso que o aceitou e o amou. Portanto, **essa saída do bairro de origem e o encontro com Deus se configuram como pontos marcantes da trajetória de vida de Sédriky**, tanto que ele coloca esse tempo como “o final das minhas atitudes erradas” e o início de uma nova forma de se relacionar com a vida e com as pessoas.

Durante o período inicial na igreja, além de frequentar os cultos, Sédriky também frequentou a escola bíblica, para aprender a liturgia e se batizar como cristão. Nesse período ressignificou muito da sua busca por conhecimento, a sua necessidade de argumentação e aprofundamento do conhecimento, seu relacionamento consigo próprio e sua visão de si. Tendo vários professores, percebeu o quanto que alguns o reconheciam como um verdadeiro filósofo de vida ou como um aluno inoportuno. Nessas interações enquanto aluno, percebia a necessidade de confrontar os professores se havia algo sendo ensinado, para a sua concepção, de maneira errada. Essas situações são comentadas por Sédriky no trecho a seguir:

a pessoa pode chegar num estado de esclarecimento, **mas às vezes é ensinado que a pessoa nunca vai poder chegar àquilo, mas a verdade não é essa, a verdade é que se ela se dedicar ela vai chegar num ápice e ela vai conseguir aquilo ali**, então às vezes é posto na mente das pessoas assim aquele pensamento “isso tu nunca será capaz de fazer”, e eu não concordo com isso, não é uma verdade, a única coisa que não temos o poder de fazer é decidir o tempo de nascer e morrer.

Inicialmente, podemos perceber o quanto que o que Sédriky considera “errado” e digno de confronto é, essencialmente, um aspecto fundamental da religião cristã: o respeito ao outro e ao seu potencial. Portanto, ao se ver em uma situação de mudança radical de estilo de vida, Sédriky não aceita que seja possível uma pessoa, numa posição hierárquica de professor, discursar sobre as possíveis impossibilidades de avanço de um indivíduo. Além de uma visão meritocrática, essa crença de Sédriky se aloca justamente na convicção do potencial criador e transformador do ser humano. Portanto, podemos construir a ideia de que essa relação com a religião é uma relação de confronto, essencialmente perpassada próprios fundamentos que se baseiam na valorização do potencial do indivíduo, que Sédriky comprova como verdade,

¹⁸ Informação disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>. Acesso em 26/01/2019.

através da sua visão sistemática do conhecimento, tendo como prova a sua própria história de vida. Portanto, **através de um processo ativo de implicação questionadora no espaço de aprendizagem, Sédriky não aceita passivamente os ensinamentos da escola bíblica, mas se coloca em uma postura crítica.**

A relação de Sédriky com a saída do seu bairro de origem, o período que chama de “rebeldia” e o encontro com Deus, perpassados pelos indicadores discutidos, nos levam a criar uma hipótese sobre a questão aqui discutida: **o posicionamento de Sédriky nessa época da sua vida, e em especial na escola bíblica, toma contornos de aprendizagem criativa.** Sédriky essencialmente personaliza os ensinamentos discutidos no espaço coletivo através de uma mudança ativa nos seus padrões de vida e de entendimento de si, constituindo-os como aspectos da sua própria subjetividade, inclusive ressignificando aspectos que considera positivos da sua trajetória anterior. Além disso, se posiciona de uma maneira confrontativa com o que é ensinado na escola bíblica, tomando como parâmetro da sua ação justamente os fundamentos que são defendidos por todos. Dessa forma, produz caminhos subjetivos alternativos e inclusive descobre aspectos novos de si próprio, como a capacidade de ensinar. Assim, pode produzir sua própria visão em relação aos fundamentos e em relação à verdade e perpassar para o coletivo de pessoas em que se insere. Mesmo não tendo dados suficientes para comprovar mais essa hipótese, acreditamos que esse posicionamento de Sédriky toma contornos de uma implicação criativa com o ambiente de aprendizagem da igreja.

Além disso, essa aprendizagem que toma contornos de aprendizagem criativa se relaciona com a possibilidade de Sédriky de produzir caminhos alternativos para a sua visão de futuro. Ele comenta como, durante o início da entrada na igreja e a saída de seu bairro de origem, ele costumava frequentar o mirante do Gasômetro no centro da cidade ao pôr-do-sol e pensar sobre a sua condição de vida. Esses momentos são comentados por ele no trecho de conversa a seguir:

eu via assim as coisas na minha frente como um muro que eu não enxergava, eu sabia que atrás daquele muro tinha muitas oportunidades, mas aquele muro era para mim a realidade de que eu não tinha possibilidade de estar lá, do outro lado, entendeu? Então a impossibilidade que eu enxergava como possível, hoje eu estou vendo muitas coisas impossíveis, mas aquela... **eu parava e ficava olhando, bah, existe tal coisa, mas quem sou eu para fazer tal coisa,** para estar em tal lugar, quando que eu imaginaria [voltar para o colégio], isso para mim é uma coisa que nunca passou na minha mente, e se passasse ia ter um muro lá na frente, então às vezes eu ia e enxergava esse muro, entendeu? (...) **Mas às vezes assim eu enxergava a possibilidade de ao menos pular esse muro, imaginava assim, né?** Mas se houver a oportunidade eu vou aproveitar, e ficava pensando.

Inicialmente, podemos perceber como a imaginação de Sédriky o leva a materializar seus questionamentos de vida e, assim, tornar mais fácil o seu entendimento e a sua possível

superação e reflexão. Ao ainda estabelecer uma possibilidade de pular o muro, podemos perceber o quanto que Sédriky, mesmo enxergando o muro, não se sentia preso e determinado por ele. Esse trecho de conversa se torna importante para a construção da informação principalmente ao indicar o quanto que o muro que Sédriky materializa para a sua vida tem uma relação clara com a subjetividade social de impossibilidade de avanço na escada social, mas também tem um aspecto pessoal de seu próprio feito, que é a fase que ele chama de “rebeldia”. Portanto, evidencia-se o quanto que as questões de obstáculos para a aprendizagem, para a EJA, são muito complexas; e essa complexidade tem de ser compreendida para os processos pedagógicos de emancipação do aluno. Além disso, percebemos um indicador de responsabilização de Sédriky pela construção do muro que ele próprio se coloca. Essa reflexão sobre o movimento em direção ao futuro de Sédriky pode ser reforçado pelo trecho de conversa a seguir:

o meu objetivo é chegar num limite maior do que da onde eu estou hoje, entendeu? **Hoje eu estou limitado a um momento, mas a minha visão vai além do lugar onde eu estou, do momento, da minha vida, hoje está de uma forma, mas a minha visão está lá na frente**, eu não estou com a minha visão na minha vida, eu sei a minha realidade, a minha vida é essa, porém a minha visão vai mais além, nesse sentido é que estou ampliando a minha vida. Entendeu? Meus conceitos também, é o que estão me levando ao querer alcançar a mudança de conceito.

Percebemos, inicialmente, o quanto que Sédriky tem uma constância de determinação em relação às suas possibilidades futuras de vida. Ou seja, ele reconhece o seu lugar, reconhece a sua origem, mas não se deixa delimitar por ela, e sempre procura novos horizontes para se colocar. Além disso, percebemos uma abertura e uma flexibilidade, e não um contentamento, com esse estado atual, ou seja: ele reconhece de onde saiu, mas não se deixa subjugar por isso e se coloca sempre à frente, o que não significa, como já comentado anteriormente, que ele não dê valor para o seu estado atual de vida, mas reconhece a sua potencialidade de avançar. Portanto, além disso, percebemos como esse trecho indica uma **relação entre as possibilidades de mudança de visão de mundo, o que ele chama de “conceitos”, e a mudança de vida, o que nos leva a pensar na importância do estudo e da aprendizagem de conteúdos novos para possibilitar e materializar essa mudança tão projetada para si**. Esse indicador pode ser percebido também no seguinte trecho de entrevista:

E o aprender significou que **nem que seja uns milímetros, mas aumentou um pouco mais minha visão, eu pude enxergar um pouco além**, através daquilo que eu aprendi, então me sinto super feliz por causa disso, porque me leva mais além, me leva além, então fico super feliz.

Portanto, percebemos o quanto que, para Sédriky, a possibilidade de avanço na sua perspectiva de vida é perpassada pela aprendizagem, o que, nesse contexto, a escola formal e a escola bíblica se tornam espaços muito importantes para ele ao proporcionar isso. Em primeiro lugar, é importante reforçar o quanto que essa visão de futuro é relacionada também à imaginação, ou seja, o quanto que ele consegue materializar os sentimentos em relação à sua visão de si e, também, trabalha-los emocionalmente para sua superação e avanço subjetivo com objetivo em desenvolver-se. Em segundo lugar, sabendo da origem social de Sédriky, percebemos o quanto que **a relação entre a visão de futuro, a imaginação e a aprendizagem se configuram como elementos importantes para a realização de movimentos contrários à subjetividade social relacionada à sua classe e cor.** A relação de Sédriky com o que conceituamos como subjetividade social, ou seja, com o outro espaço de atuação da subjetividade que se configura em espaços coletivos e se relaciona com a subjetividade individual, por ambas serem recursivas, é conflituoso. Esse relacionamento é comentado por ele no seguinte trecho exemplificador:

eu vejo assim, o Brasil que nós estamos hoje, eu, Sédriky, no meu pouco entendimento, na área da política, **eu vejo que de certa forma, nós, eu, da classe baixa, de certa forma sou uma opressão desse governo. O governo, eu me sinto, pode ser que não seja de fato, porém eu me sinto oprimido por um sistema que o governo nos força a viver.** Então isso foca as oportunidades, a minha profissão, por exemplo, lá nos Estados Unidos, trazendo para o real, o que eu ganharia lá, com certeza, com muita certeza, passaria tranquilamente de cinco mil reais por mês, tranquilamente, entendeu? Então a minha questão profissional, para mim seria melhor lá. E também na... eu vejo na questão profissional também o fato de conhecer coisas que eu só ouço falar, coisas que eu nem imagino, seria aumentar o meu campo de conhecimento, também, então um dos lugares que eu gostaria de morar era lá.

Inicialmente, percebemos o quanto de valorização do seu sentimento de opressão é presente na declaração de Sédriky, ou seja, mesmo que ele considere que tenha pessoas que discordem ou que não o seja assim de fato, ele ainda sente muito fortemente uma opressão significativa em relação ao governo, o que podemos expandir e conceituar como uma subjetividade social de preconceito classista e racista em relação à sua classe e raça. Importante pontuar que, na perspectiva teórica abordada, questões como pobreza, marginalização, raça, gênero, sexualidade ou condição de deficiência não são aspectos estruturais rígidos e determinantes para a condição de vida das pessoas que pertencem às classes mais baixas; ao contrário, se colocam como questões da subjetividade social que são individualizadas de maneiras diferentes por cada pessoa implicada, fazendo movimentos que reforcem ou refutem essa subjetividade social. Dessa maneira, se constituem aspectos importantes para a configuração subjetiva de cada indivíduo, mas tomam contornos

diferentes, o que nos leva a considerá-los quando da análise da subjetividade individual nessa complexidade de tensionamento com a subjetividade social. Portanto, a opressão de classe aparece, em Sédriky, como um elemento muito importante para entendermos a sua visão de si e como produz, ou não, caminhos alternativos a uma subjetividade social marcante de desigualdade em um país como o Brasil.

Em segundo lugar, é importante reforçar o quanto que não somente as melhores condições de trabalho é o que o move para uma mudança de vida, como também novas oportunidades de aprendizagem, o que reforça as reflexões feitas anteriormente sobre o valor das possibilidades de aprendizagem na interação de Sédriky com o mundo. Portanto, percebemos, nesse trecho, o quanto que Sédriky ativamente faz movimentos que vão contra a subjetividade social relacionada à sua classe social, reconhece os preconceitos e as visões negativas que não são compatíveis com a sua visão de si. Essa reflexão pode ser percebida também no seguinte trecho de entrevista:

me sinto livre quando imagino, sabia? Às vezes eu estou numa situação e quando eu começo a pensar e meditar, eu... até no trabalho, às vezes, tem que ter cuidado até dirigindo isso daí, porque eu começo a pensar e vou longe, entendeu? Eu volto de novo, eu bah. Não sei se isso é um problema. (...) Se causar um problema, mas dependendo assim da situação, eu chego... **eu me sinto que por alguns instantes eu saio do sistema. O sistema que eu digo não do planeta Terra, mas do sistema que rege a... o cotidiano, entendeu?** Aquele sistema, aquela pressão de hoje com a responsabilidade de compromisso, de como me comportar, esse sistema que rege o meu dia-a-dia, **quando eu uso, quando eu estou, vamos dizer, no período de imaginação, eu esqueço de tudo, entendeu? Me concentro só naquilo que estou imaginando.**

Esse trecho de conversa toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto que a subjetividade social é, muitas vezes, incompatível com a visão que Sédriky tem de si, o que é insuportável. Ele comenta o quanto que o sistema o oprime na rotina diária de trabalho e o quanto de sofrimento isso lhe causa, e o quanto um espaço seguro de escape dessa lógica é necessário e possibilitado por sua imaginação. Aliás, esse esforço por conseguir escapar da lógica da subjetividade social é tão forte em Sédriky que ele se surpreende com isso e acredita ser um problema para situações que exigem maior atenção, como a direção ao volante. Portanto, percebemos uma **relação entre a imaginação e a construção intencional de um espaço de tensionamento com a subjetividade social que o permita construir uma outra visão de si mesmo**, mais compatível com o seu reconhecimento das suas potencialidades. Assim, percebemos um indicador do quanto que esse movimento em Sédriky é ativo e intencional e, também, relacionado com o seu trabalho.

Sédriky comenta o quanto que o seu trabalho não tem o valor que deveria ter, o que o levou a criar uma Microempresa para se administrar sozinho em relação a isso. No entanto, como a inserção no mercado de trabalho é uma dificuldade reconhecida, ele ainda trabalha como terceirizado em uma empresa de pintura predial. Assim, o valor do seu trabalho, na sua avaliação, é muito menor do que o estabelecido, o que nos leva a perceber o quanto que Sédriky se valoriza e reconhece o seu potencial enquanto trabalhador, o que entra em conflito com uma lógica de mercado de desvalorização de alguns setores trabalhistas e valorização de outros, para a criação de uma desigualdade e, conseqüentemente, de mão de obra barata e terceirizada. Assim, optando por ser ainda terceirizado para conseguir lidar com as demandas materiais da vida concreta, percebemos o quanto que Sédriky se coloca em tensão com a subjetividade social do mercado e produz caminhos alternativos a isso subjetivamente, pois não se vê “menor” por ter de voltar à condição de terceirizado nem cria uma imagem negativa de si por trabalhar como pintor predial; muito pelo contrário, vê as contradições da sociedade e as critica ativamente.

Antes de ser pintor, Sédriky trabalhava como servente informal em uma construtora, fazendo pequenos serviços de auxílio aos pedreiros. No entanto, de tanto se colocar nas situações, procurar aprender a realização das atividades e se implicar no trabalho, descobriu o gosto pela pintura e, tendo seu esforço reconhecido, foi promovido a pintor. Esse avanço é comentado por ele no seguinte trecho de entrevista:

E o que me fez ter gostado da pintura foi o fato de ter tido contato com ela a primeira vez, eu me descobri, vamo dizer assim né, eu trabalhei numa empresa que eu era uma espécie de servente, não, eu era um servente, não era uma espécie de servente, eu era um servente né (risos), mas eu era um servente que fazia de tudo, como é que me patrão dizia, um servente melhorado, ele me chamava, pq eu fazia um pouco mais do que ser só servente, tendeu, conseguia ter contato com algumas coisas que os profissionais faziam, por exemplo, **umas função de pedreiro, reboco, tijolos, assentar tijolos, e tinha facilidade pra aprender, essa questão de aprender eu tenho facilidade, é uma coisa que eu também, eu não tenho muita dificuldade de aprender.**

Inicialmente podemos perceber o quanto que esse trecho evidencia a valorização de Sédriky da sua trajetória laboral, sendo perpassada pela aprendizagem. Além disso, essa valorização se relaciona com a facilidade de aprendizagem que ele apresenta, sendo portanto um elemento importante para a sua ascensão na empresa em que trabalhava. Nesse sentido, considerando a possibilidade de aprendizagem como um elemento de implicação de Sédriky na atividade que realiza, percebemos um indicador do **quanto que a sua relação com o trabalho só e possível e positiva quando Sédriky percebe uma possibilidade de tensionar a subjetividade social.** Evidente que a necessidade de trabalhar supera a necessidade de

possibilidade de aprendizagem por necessidades materiais da vida concreta, como comida e transporte, mas um elemento de importância nessa relação, que Sédriky cria ativamente para se implicar na atividade, é essa possibilidade de perceber, na atividade laboral, uma chance de ele criar espaços de “sair do sistema”, como fala. Essa reflexão e esse indicador podem ser percebidos no trecho abaixo:

Eu gosto, de pintar assim, e me faz bem, é como se fosse um *spa* para mim, eu pintar, eu gosto muito disso, de qualquer trabalho que envolva, eu gosto, não me importa se eu me sujo, eu acho que até gosto de me sujar, eu acho que já estou desconfiado disso, que eu gosto de me sujar, **mas quando eu pinto assim, me sinto super bem, porque é uma coisa que também me faz relaxar, embora seja um trabalho físico, mas eu me sinto bem à vontade, bem relaxado, no sentido assim de, fico despreocupado, eu fico vivendo aquilo ali, entendeu? Me desligo também, de certa forma,** eu concentro no meu trabalho e me sinto super bem porque é uma coisa que eu gosto muito de fazer, isso faz bem para mim. Como disse a professora de filosofia, isso mexe com a minha alma.

Sédriky comenta que o que ele mais gosta na profissão dele, já que é tão desvalorizada, é a possibilidade de transformar o que antes era feio, uma parede somente com reboco, em um ambiente bonito, agradável aos olhos; ou seja, nas suas palavras, “poder criar”. Portanto, podemos perceber o quanto que a implicação de Sédriky numa atividade física, cansativa, desvalorizada é perpassada pela oportunidade de criar ativamente espaços em que seja possível ele não entrar na lógica de negatividade do mercado e do sistema que sente que o oprime, movimento que é perpassado pela arte. Assim, percebemos o quanto que **o tensionamento entre a subjetividade social em que Sédriky se insere e a sua subjetividade individual o coloca em uma posição ativa de construir momentos e ressignificar espaços que seriam, de outra forma, negativizados para ele através da sua maneira de interagir com o mundo,** ou seja, através da procura por possibilidades de aprendizagem e da imaginação para não se sentir tão oprimido pelo “sistema”. Assim, um trabalho somente pelo salário não seria tão positivo para Sédriky, o que o leva a ressignificar e promover desdobramentos no seu relacionamento com o ambiente para que seja possível aguentar a subjetividade social. Inclusive, a necessidade de dinheiro, questão importante para qualquer um sobrevivendo em um sistema capitalista, e ainda mais para Sédriky, que se sente oprimido por esse sistema, não é um obstáculo intransponível quando ele sente a necessidade de se implicar ativamente no trabalho que realiza, como podemos observar no trecho a seguir:

E às vezes também o inquilino estava morando e acontecia um problema e eu ia ter que ir lá para ver qual era o problema e sanar o problema, e a imobiliária queria que tudo que eu fosse, eu tinha que fazer um monstro, por que? Porque isso geraria mais dinheiro, para a imobiliária, entendeu? E aí eu ia lá e “não, você pode devolver assim, de uma forma assim”, para trazer economia para o morador, e um dia me chamaram no escritório, “tu está sendo amiguinho dos clientes”, eu tinha dez orçamentos que eu

tinha feito para pegar, perdi os dez, gastei toda a gasolina que eu gastei, **perdi dinheiro, perdi um monte de coisa, pelo fato de ter sido chato no sentido de querer a coisa como tem que ser, entendeu? Então sofri com isso, mas continuo assim.**

Percebemos, portanto, que nem a ordem da imobiliária de superfaturar a reforma de um imóvel de aluguel, nem a perda de dinheiro e nem a perda de orçamentos foram o suficiente para Sédriky se submeter a essa lógica de mercado que é, na sua avaliação, injusta e negativa. Todas as pessoas que convivem em uma sociedade capitalista já se viram na situação de ter de se submeter a algo contra seus princípios pelas necessidades materiais que vivenciavam, seja a um emprego, a um desrespeito ou assédio de um superior, ou a um salário inadequado à função exercida pela necessidade de sobrevivência. Portanto, percebemos o quanto que Sédriky produz caminhos alternativos a isso, se mantendo firme em seu entendimento de justiça, o que nos leva a perceber uma **produção de sentidos subjetivos relacionados à valorização de si como um indivíduo positivamente diferente do instituído socialmente e do outro como digno de não ser lesado sem justificativa**, o que valoriza também o seu trabalho no qual tanto se implica. Dessa forma, reforça-se o quanto que Sédriky produz ativa e intencionalmente caminhos alternativos à subjetividade social, pois o estabelecido é a ideia de não se importar com o outro se a possibilidade de estabilidade financeira está em perigo.

Entendendo a força e forma com que a subjetividade social é formada e forma a subjetividade individual dos indivíduos, percebe-se que, para as classes mais baixas, há um estigma negativo em relação às suas possibilidades de vida e de avanço na hierarquia da sociedade, do trabalho ou até mesmo do seu próprio desenvolvimento subjetivo, cognitivo e emocional. Assim, socialmente, as pessoas de classes mais baixas, questão que se relaciona com critérios de raça negra, gênero masculino ou feminino como agravantes, são minadas do reconhecido enquanto indivíduos válidos socialmente para além de mão de obra barata, o que perpassa o não reconhecimento da sua subjetividade como criação autônoma e a sua condição enquanto sujeito, aqui conceituado como um estado do indivíduo quando implicado emocionalmente na atividade que realiza, promovendo rupturas gerativas em relação ao estabelecido. Nesse contexto, o trabalho é um elemento estrutural importante por justamente, ao se relacionar trabalho com lógica de mercado, se reforça a subalternidade das classes mais baixas ao estigmatizar os seus empregos, os quais ocupam uma parte significativa da rotina diária das preocupações constantes em relação às possibilidades de sobrevivência material.

Além disso, como discutido nos capítulos teóricos, o trabalho tem uma dimensão simbólica importante para a sociedade, que vai além de uma produção de algo material, que

seria uma dimensão econômica, mas sim se relaciona à produção e transformação de relações interpessoais em uma dimensão política e à produção de experiências sobre a dimensão econômica. Evidente que, na perspectiva teórica abordada, todas essas dimensões são interligadas configuracionalmente entre subjetividade social e subjetividade individual, sendo recursivamente produzidas, o que nos leva a construir o indicador de que **Sédriky, na sua relação com o trabalho, reconhece essas outras possibilidades de relação com o trabalho e atua justamente nelas para produzir outros caminhos de relação com o mesmo, através da sua imaginação e inclinação para a aprendizagem.**

Dessa forma, considerando a configuração subjetiva de Sédriky em relação a esses aspectos da subjetividade social, percebemos um movimento intencional de produção de outros caminhos subjetivos que levem à valorização de si próprio, mesmo que marginalizado; das suas criações no trabalho, mesmo que desvalorizado; da sua conduta ética, humilde e valorizadora, mesmo que perdendo dinheiro e reconhecimento dos superiores no processo. Dessa forma, construímos uma hipótese sobre o problema aqui estudado que evidencia o quanto que **esse posicionamento de Sédriky, que se relaciona com as possibilidades de aprendizagem e com a imaginação enquanto elementos de orientação da interação com o mundo, se constitui enquanto um movimento criativo por sua parte para se reconhecer e forçar o reconhecimento de terceiros da sua condição de sujeito no trabalho, por justamente promover uma ruptura com o que é tão fortemente estabelecido, promovendo a geração de uma visão positiva de si e das suas ações.** Assim, Sédriky realiza um movimento contrário à subjetividade social e se vê enquanto humano em uma sociedade que tanto desumaniza os indivíduos.

Sédriky, comentando sobre o que escreveu no instrumento de complemento de frases, comenta:

Se sentir só nesse quadro é ruim, quando a gente precisa de alguém e não tem esse alguém, e não tem esse alguém, nós nos encontramos só, o sentimento que vem é de que nós estamos realmente sós, então dentro desse quadro, se sentir só não é bom. Porém, eu gosto às vezes de ficar só. No momento de meditação. Sabe o que que eu fazia? Eu pegava de manhã, para me sentir bem, porque eu gosto de vegetação, né? Gosto bastante de vegetação. **Eu pegava meu violão, uma cadeira de praia, um portfólio com algumas músicas cifradas e entrava dentro do mato, e ficava, e levava um lençol, ou uma colcha, que fosse, no caso, se não tivesse nada não levava nada também, o importante era estar lá, e ia para lá ficar só, e lá ficava tocando violão, ficava olhando.**

Conversando sobre essa sua prática quase semanal, Sédriky comenta que também é um momento em que ele gosta de “sair do sistema”, indo principalmente até o Jardim Botânico da cidade para vivenciar a natureza e tocar música, como descreve no trecho anterior. Inicialmente, percebemos o quanto que essa prática também se caracteriza como uma

forma de tensionamento e de libertação em relação a uma subjetividade social que oprime, mas de uma forma diferente do que em relação ao trabalho. Aqui, Sédriky comenta o quanto que gosta de se sentir sozinho em uma atividade que não requer nenhuma obrigatoriedade, nenhum requisito, nenhuma ordem, nenhum superior, nenhum colega, somente ele, o violão e a natureza. Dessa forma, percebemos o quanto que esse trecho indica que **a produção de caminhos alternativos à subjetividade social que promova um reconhecimento de Sédriky enquanto sujeito perpassam também uma produção de sentidos subjetivos associados à individualização de si**, ou seja, do quanto que ele sente prazer e ativamente procura esses espaços para se ligar à natureza e à si, sem a tensão do cotidiano de trabalho, estudo e família. Esse indicador pode ser reforçado também pelo trecho de conversa a seguir:

Na verdade, eu sinto que eu elevo meus pensamentos a Deus quando eu vejo a natureza, porque na minha crença não foi simplesmente um Big Bang. Eu creio que Deus criou todas as coisas, entendeu? E eu fico pensando assim, bah, que coisa, isso tudo estava dentro da mente de Deus, porque aquilo que nós criamos antes de ser externo, ela existe internamente em nós, a gente só expõe, né? **Então eu vejo que coisa fantástica, como que nós vamos entender Deus, é uma coisa que a gente não consegue entender, a gente vai descobrindo Deus.** Agora, entender na totalidade é impossível, porque imagina, eu fico a imaginar, né? Quando eu estou assim, eu fico horas se deixar, dentro desse pensamento, como pode, fico vendo detalhe das árvores, detalhe dos animais, da vida, **da forma que eles pensam, se organizam, como reagem, tudo, eu vejo tudo, a estrutura óssea, tudo eu imagino, entendeu?** E fico, bah, isso tudo é uma obra do criador, entendeu?

O deslumbramento com que Sédriky descreve os seus momentos de contemplação da natureza nos levam a perceber a importância dessa atividade para ele, que se concretiza não somente como um espaço de liberação da pressão do cotidiano, mas também como uma possibilidade de encontro com a criação de Deus. Considerando o quanto que esse encontro com Deus, para Sédriky, como discutido, foi uma possibilidade de reformulação da sua vida, de produção de outros caminhos subjetivos para a sua trajetória e para a sua visão de si, esse momento de integração com a natureza através de uma produção de sentidos relacionados à individualização nos indica o quanto que isso também mantém relação com o reconhecimento de si também como uma criação de Deus inserida dentro da rede de criações de Deus desde a criação do universo. Além disso, reforçamos o quanto que esse processo é perpassado pela imaginação, o que reforça o seu papel como promotora de outros caminhos subjetivos para Sédriky . Assim, **o tensionamento com a subjetividade social de Sédriky não acontece somente pela resignificação do espaço de trabalho, mas também por uma produção de sentidos subjetivos relacionados à sua inserção em outros espaços que não somente o trabalho e o estudo, mas sim espaços em que o reconhecimento de si como sujeito é**

prerrogativa, pela sua relação com Deus. Essa prática de Sédriky se relaciona, também, com as possibilidades de aprendizagem, como podemos perceber no trecho a seguir:

a natureza é uma coisa que o homem não domina. É uma coisa assim que o homem é atrevido até, no sentido de tentar mexer com a natureza, porque é uma coisa que ela reagir não tem o que fazer, entendeu? Eu aprendo que também a natureza não é um acaso, tudo bem, não estou discordando da tese do Big Bang, entendeu? **Mas eu vejo assim que até o Big Bang teve uma razão, então nada é um acaso, eu vejo que a natureza ela existe, ela tem todo esse poder, e eu aprendo muito com a natureza.**

Portanto, através dessa posição de contemplação e de uma visão sistemática do conhecimento, Sédriky encontra possibilidades de aprendizagem que o levam a se implicar mais ainda na atividade de tocar violão no meio da natureza, o que nos indica que **a aprendizagem se configura como mais uma oportunidade para Sédriky se reconhecer positivamente como indivíduo e como sujeito ativo inserido em uma subjetividade social que reforça constantemente o contrário.** Dessa forma, considerando o quanto que as possibilidades de aprendizagem são um princípio orientador da interação de Sédriky com o mundo, **ele se percebe como indivíduo inserido dentro de um complexo muito maior da criação de Deus,** contrariando também a crença de que a natureza serve ao homem, através do entendimento do funcionamento dessa própria natureza.

Esse reconhecimento de si como um processo de individualização em Sédriky perpassa também um exercício reflexivo, como podemos perceber no trecho de conversa a seguir, quando comenta sobre a época em que saiu da casa da sua mãe e, por ela ter sido muito rígida com ele e ter, de alguma forma se culpado pela saída do filho (na leitura de Sédriky), muda a forma de criação dos filhos para um abrandamento maior:

as nossas atitudes tem que ser um resultado de um raciocínio lógico nosso, e a gente tem que proceder da maneira correta, então eu vejo que mesmo que eu tenha sido um ponto de partida, as minhas ações não foram uma justificativa.

Não sendo objetivo deste trabalho entrar em pormenores da configuração subjetiva de Sédriky em relação à sua família, percebemos nesse trecho o quanto que ele se responsabiliza por uma situação delicada que viveu em relação à sua família nuclear, mas não deixa de refletir, ter uma visão sistemática sobre os implicados na situação e, dessa forma, perceber a necessidade de uma visão individualizada das suas ações, de acordo com um raciocínio lógico e pensado sobre a situação. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de diálogo a seguir, em que conversamos sobre as suas impressões da realização do instrumento de completamento de frases:

S: Foi... Como é que foi fazer essa atividade aqui? Foi bom. Foi bom porquê mexeu com a minha mente.

P: Hm... Em que sentido?

S: De ser espontâneo nas minhas respostas. Eu pude nessa espontaneidade eu consegui ao mesmo tempo cuidar do que eu ia fazer... Não sei se a expressão correta é... **Ao mesmo tempo que eu fui espontâneo eu tive a capacidade de refletir rapidamente naquilo que estava sendo indagado.** Por exemplo, na maioria delas eu pensei em $\frac{2}{3}$ hipóteses que eu podia ter escrito. Algumas me freiou. Pensar um pouco mais. Eu achei esse... Eu achei bem bom. É como ser pego de surpresa.

Inicialmente, percebemos o quanto que Sédriky se implicou subjetivamente na pesquisa, participando de diálogos de qualidade comigo, refletindo efetivamente sobre os seus processos. Em segundo lugar, Sédriky se mostra bastante reflexivo sobre as suas intervenções no mundo, respondendo de forma complexa e articulada sobre eles, o que nos indica um grau de reflexão que é orientador da sua interação com o mundo e, dessa forma, indicador de um entendimento de si que se relaciona com um alto grau de individualização. Em outro contexto, falando sobre um desentendimento que teve com uma das professoras, Sédriky comenta como resolveu, em si, esse impasse:

o que possibilitou a quebra de barreira foi me auto analisar, e quanto eu deparei a minha atitude e a dela com a verdade, eu vi que ela errou, mas não vou chegar nela e dizer como ela tem que agir, mas eu vou agir da maneira correta e se a consciência dela perceber, ela vai agir da maneira certa também, já que eu aprendi numa aula dela né, como professora ela deve saber do que ela tá falando.

Esse trecho de conversa toma importância para essa parte da construção da informação ao evidenciar o quanto que Sédriky, para resolver para si o conflito, sem a pretensão de resolver por completo, utiliza da auto análise das suas atitudes para, então, chegar a uma conclusão e uma avaliação sobre as atitudes que foram tomadas na situação. Portanto, percebemos o quanto que o entendimento de si próprio, para Sédriky, é um princípio orientador da sua interação com as pessoas. Assim, percebemos um indicador da relação entre responsabilização pelos seus atos e autorreflexão para a produção de sentidos subjetivos relacionados à individualização e, dessa forma, se reconhecendo como sujeito por uma implicação ativa e reflexiva no ambiente em que se insere.

Dessa forma, considerando o posicionamento de Sédriky em relação à natureza e os tensionamentos produzidos em relação à subjetividade social através do seu reconhecimento como sujeito e como inserido dentro da criação de Deus através das suas reflexões e responsabilizações sobre suas atitudes, construímos a hipótese de que **esse movimento de Sédriky também se caracteriza como um tensionamento com a subjetividade social em que ele se insere e que não condiz com a sua visão de si que toma contornos de um posicionamento criativo** por promover rupturas gerativas que se associam à construção de uma individualização em relação tanto à sociedade quanto à integração em um plano maior de criações de Deus.

Assim sendo, nesse contexto, articulando as duas últimas hipóteses construídas, expandindo-as, pensamos que **o posicionamento de Sédriky em relação à subjetividade social é um tensionamento criativo que procura, tanto em espaços formais de trabalho quanto em espaços informais em que não há obrigatoriedade nenhuma, utilizar a imaginação e sua inclinação à aprendizagem como instrumentos de ressignificação da atividade que é obrigado ou que escolhe realizar para, assim, produzir sentidos subjetivos associados à condição de sujeito, em relação a uma subjetividade social que tanto argumenta contra.** Essa hipótese toma bastante importância para a construção da informação pois evidencia os movimentos contrários à subjetividade social de sujeitos trabalhadores inseridos em uma lógica que os leva a construir a ideia de que somente seus problemas, como pobreza e falta de acesso à educação, são individuais, quando na verdade são coletivos e sociais, vendo-os como coletivo somente em relação ao trabalho. Dessa forma, a subjetividade social significa negativamente a condição de indivíduo e também a de coletivo, e nessa lógica reside a importância de perceber os movimentos contrários produzidos pelas pessoas ao significar positivamente esses elementos.

Considerando que um dos objetivos dessa pesquisa é entender como se expressa a criatividade na aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos tanto no espaço informal quanto no formal, trazemos o seguinte trecho de conversa de Sédriky, em que ele comenta a diferença entre o que aprende dentro da escola e o que aprende fora dela:

Aprender no colégio é, para mim, é fundamental, porque é aqui que a gente vai aprender muita coisa, né? **Eu sei que no dia a dia nós aprendemos fora, na experiência de vida, mas o saber que a gente precisa para conviver tanto na sociedade como para o nosso futuro, é na escola que se adquire, né?** A maior parte deles, pelo menos, por isso que eu vejo como um fundamento, pode ser que não seja o único, mas a escola é um fundamento, né? Na vida da pessoa.

Esse trecho toma importância para a construção da informação ao evidenciar o quanto que a escola, para Sédriky, é tomada de uma importância ao disponibilizar para ele outros conhecimentos para o convívio em sociedade e para o seu futuro que não estando nela não seria possível. Portanto, percebemos o quanto que esse trecho indica uma **concepção de escola como elemento central na cultura da sociedade**, o que não necessariamente vem acompanhado de uma desvalorização de uma trajetória de vida fora dela. Dessa forma, percebemos o quanto que Sédriky valoriza a sua condição de aluno por poder estar em contato com esses diversos conhecimentos que, caso contrário, não estaria. Considerando a sua inclinação e apaixonamento pela aprendizagem, a escola se torna então um elemento de muita

importância para a sua subjetividade, o que produz sentidos subjetivos de avanço e desenvolvimento. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir:

Vou ter que olhar essa fração, essa forma de formar uma conta e vou ter que saber e vou ter que entender isso, entendeu? **Porque eu vou estar diante de pessoas que vão saber disso, entendeu? Talvez isso seja necessário de alguma forma para mim, então eu procuro aprender porque eu vejo que é uma oportunidade e eu não quero desperdiçar**, vai que lá na frente seja necessário. Eu vejo isso. E porque pessoas com as quais eu ainda quero ter contato, são pessoas que essa é a vida das pessoas, e eu tenho que ter uma afinidade também, eu tenho que saber de onde eu saí, mas eu quero chegar lá.

Inicialmente, percebemos o quanto que a aprendizagem na escola, para Sédriky, é uma forma de entrar em contato com outros conhecimentos e, por isso, com outras pessoas, o que se relaciona com o que foi discutido anteriormente sobre a sua fase de rebeldia e a sua reformulação depois da entrada na igreja: a interação com terceiros sempre foi muito importante para a sua constituição subjetiva e, considerando que a escola abriria mais oportunidades ao permitir que ele tenha mais conhecimento para conversar com mais pessoas, a escola se torna, então, um elemento central tanto para a cultura da sociedade quanto para a configuração subjetiva de Sédriky. Assim, percebemos o quanto que essa reflexão nos indica que estar na escola e interagir com ela dessa forma, ou seja, através de um apaixonamento pelo conhecimento e uma visão futura e contextualizada da utilização do mesmo, é mais uma forma de tensionamento com a subjetividade social; em outras palavras, considerando a força social que existe em pessoas de classes mais baixas em trabalhar desde cedo e o quanto que as pesquisas sobre motivação para os estudos e EJA discutidas nos capítulos teóricos (GONÇALVES, 2012, ARROYO, 2007) nos evidencia a relação entre motivação e mercado de trabalho, **promover outras relações com as possibilidades de aprendizagem em uma perspectiva de futuro se caracteriza como uma tensão à subjetividade social, pois reforça o quanto que Sédriky se coloca de maneira ativa no contexto do ambiente em que atua, produzindo sentidos subjetivos de valorização da sua trajetória atual e futura**. Nesse contexto, a sociologia foi uma das disciplinas que Sédriky comentou mais vezes e com mais profundidade sobre suas reflexões, o que é comentado no seguinte trecho:

então ao descobrir o que é sociologia, bah, eu descobri que é um ensino que me leva a saber como me portar no convívio social. Isso é o que me importa, **porque eu quero alcançar o maior número de pessoas possíveis, e para que eu consiga, eu tenho que saber como me portar com o maior número de pessoas possíveis. E a sociologia me leva nesse caminho**, de me ensinar a como me portar no meio social, no convívio social, então muito bom, muito bom, até hoje não me esqueci, gravei no meu coração a questão de xenofobia, muito interessantíssimo, e é isso, por isso que me desperta, a sociologia, por causa do fundamento, né?

A possibilidade de encontrar no conteúdo do colégio a possibilidade de expandir a sua rede de contatos, seja por motivos de evangelização ou de pura vontade, motivos que fogem aos objetivos desse trabalho, aliada à emoção com quem Sédriky comenta sobre isso nos indica **o grau de personalização em relação ao conteúdo escolar que ele promove**. Ou seja, em outras palavras, Sédriky encontrou no colégio um espaço com que se implicou tanto e encontrou tantas respostas, ou ao menos caminhos para as respostas, para seus questionamentos em relação ao funcionamento sistemático e aprofundado da vida que integra o conhecimento que adquire no colégio para reformular questões da sua própria vida, como mais e melhores maneiras de ampliar a rede de pessoas em que se insere. A questão da xenofobia o marcou tanto que, em outro ponto da entrevista, ele fala que ele tinha muito preconceito com os seus colegas vindos do nordeste, e aprender sobre a xenofobia “foi uma doença curada por um conteúdo aprendido no colégio”. Assim, percebemos que a relação que Sédriky estabelece com o conhecimento formal não é somente de articulação da sua vida pessoal, mas sim de reformulação das suas questões de vida. Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir:

porque eu olhava antes essas letras, esses números e ficava “mas o que é isso? Para que eu vou aprender uma coisa dessas?”, então vejo assim que é muito bom, eu acho muito interessante aprender isso dentro da escola. **Fora da escola não vai aprender isso, entendeu? Tanto é que fora da escola eu olhava isso e não entendia, fora da escola, eu (domino) outras questões**, entendeu? E eu não aprendi a fórmula, aprendi dentro da escola, entendeu? Então achei muito interessante.

O objetivo da aprendizagem fica muito evidente nesse trecho de conversa em relação com o anterior, pois Sédriky percebeu o quanto que, para conteúdos que ele não percebia serventia, o objetivo era justamente conhecer mais para poder interagir com mais pessoas ainda e poder adquirir mais conhecimento para si na sua trajetória de vida. Além disso, percebendo o quanto que ele delega esse tipo de conhecimento formal para dentro da escola, e o quanto que a sociologia o impactou, Sédriky não estabelece uma divisão polarizada entre conhecimentos das áreas das exatas e das humanas, mas as percebe com o mesmo objetivo: promover outros tipos de conhecimento que não são acessíveis no contexto de vida cotidiano. Nesse sentido, Sédriky também não cria uma hierarquia entre conhecimentos, mas sim os entende como recursivamente interligados na potencialidade da aprendizagem escolar. Portanto, para Sédriky, **o processo de aprendizagem escolar caminha aliado aos processos de aprendizagem cotidianos, tendo espaços diferentes e conteúdos diferentes, mas aliados, promovendo uma recontextualização do conhecimento escolar através da personalização da informação**. Essa reflexão pode ser percebida também no trecho de

diálogo a seguir, em que conversamos sobre uma das últimas aulas da física da qual participei, em que o professor promoveu uma atividade sobre as Leis de Newton:

S: (...) Às vezes, eu tenho dificuldade. Bastante em alguns pontos. Mas isso não significa que eu não goste.

P: Como assim tu tem dificuldade? Como é isso?

S: Algumas coisas, por exemplo, a questão de não reagir. Porque a lei da física, tem uma lei da física que na vida ela se torna contraditória. **A lei da física é se eu joga uma bola na parede ela vai voltar para mim na mesma proporção, né. Mas na lei moral e ética eu vejo que as minhas ações, elas não podem ser de acordo com as minhas reações que se tornam ações, né.** Mas a minha reação não pode ser na mesma proporção de uma ação. Ou seja, alguém agiu de certa forma comigo, eu não posso reagir da mesma forma. E esse é um dos pontos que eu procuro de ver esse ponto. Entre outros que eu vivo procurando ver.

Interessante pontuar que a dificuldade de Sédriky não é essencialmente uma dificuldade de compreensão do conteúdo, mas sim de entendê-lo como uma verdade, através da sua visão sistemática e aprofundada do conhecimento, que o leva a fazer relações interdisciplinares para chegar até a base do conhecimento. Portanto, se ele percebe que há contradições, ele se encontra em dificuldade de conceituar esse conhecimento como verdade, o que nos indica **uma posição de confronto entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano que, por mais que não haja uma hierarquia, há uma comparação para fins de concretização da veracidade da informação que ele recebe.** Portanto, isso também evidencia o conceito que Sédriky tem de conhecimento, pois, ao não conceber a produção de conhecimento como pronta, já que, mesmo procurando por uma verdade, se coloca em constante questionamento, ele entende o conhecimento como um processo dialógico entre áreas para uma construção.

Considerando os indicadores discutidos, construímos uma hipótese sobre o estudo empreendido que **relaciona o posicionamento de Sédriky em relação à aprendizagem escolar com os preceitos da aprendizagem criativa de Mitjans Martinez, com a adição de um conceito.** Portanto, evidencia-se que Sédriky personaliza a informação da escola ao torná-la parte do seu modo de interação com o mundo e com as pessoas com quem convive ou conviverá, através de um posicionamento confrontativo que promove encontros interdisciplinares através da sua visão sistemática do conhecimento para verificá-lo como realmente crível. Assim, produz ideias novas tanto em relação à articulações teóricas (como relacionar leis da física com leis morais e éticas) quanto para produções de caminhos subjetivos próprios, como sentidos relacionados à autovalorização e inserção dentro de uma rede de pessoas. Além disso, a aprendizagem que toma contornos de criativa, em Sédriky, tem um importante adicional de promover espaços e possibilidades de tensionamento com uma

subjetividade social que o oprime, através da criação de espaços em que ele possa se reconhecer como sujeito com uma visão de futuro positiva e emocionante. Assim, dessa forma, **entendemos que é na tensão entre a subjetividade social, o conhecimento escolar formal, o conhecimento cotidiano e a visão positiva de si que Sédriky se coloca como produtor de conhecimento, relacionando conceitos e promovendo diálogos originais tanto em sala de aula quanto nos espaços religiosos ou somente consigo, na natureza.**

No entanto, esse processo de produção de conhecimento, por mais autônomo e ativo que seja, não acontece sozinho, mas sim com a importância de um mediador. No trecho abaixo, Sédriky comenta sobre o período entre a sua evasão da escola regular e a entrada para a escola bíblica:

eu me vi assim ó, **eu buscando o conhecimento sem ter alguém pra me instruir. então o que eu fazia, eu procurava ler**, procuro ainda ler, hoje embora eu teje lendo bem menos como eu lia, eu sempre gostei de ler, gostei de escrever, eu lia, relia, ia relendo, **perguntando pra um, pra outro, alguma coisa que eu não entendia, aquilo que eu não entendia, passava e eu ficava sem a solução, mas eu sempre ficava, minha mãe tem uma enciclopédia que ela comprou**, eu era ainda bem mais novo ainda, da globo, que tem todas as matérias, daí eu lia aqueles livro, pesquisava, via alguma coisa, então foi isso também, depois de um tempo no evangelho também, eu comecei a ter contato com outros tipos de literatura, né, comecei também a procurar, comecei a me interessar em teologia.

Considerando a importância do conhecimento para Sédriky, e o quanto ele, na infância e na pré-adolescência, o relacionada à liberdade do contexto fechado da casa, percebemos o quanto que uma mediação, seja de qualquer pessoa, é importante para o avanço de Sédriky nesse sentido. Então, mesmo sendo uma pessoa com quem Sédriky teve atritos durante a sua vida, ele reconhece o valor da enciclopédia da mãe e do investimento que ela fazia no ensino dos seus filhos. Além disso, fala sobre outra pessoa importante na sua trajetória, uma vizinha da sua infância que doava lápis, folhas e cadernos inteiros para ele, para incentivá-lo a escrever. Inclusive, produziu uma poesia em homenagem a ela para demonstrar a gratidão pelo incentivo. Dessa forma, percebemos o quanto essa importância que Sédriky dá para essas pessoas e a implicação em procurar interlocutores para discutir seus achados individuais nos livros nos indica **a importância do diálogo com terceiros para o avanço da aprendizagem de Sédriky, seja através de uma mediação formal de um professor ou de um diálogo com conhecidos e amigos queridos.** Retomando a visão sistemática com que ele percebe o mundo e o conhecimento como expressa através de um universo cheio de estrelas, Sédriky comenta sobre a possibilidade de não ter mediação ou não entender um determinado conteúdo:

quando eu não sei eu fico perdido no universo né, e eu quero me achar depois, mas quando eu sei, daí às vezes eu debato, como tu muitas vezes tu pode ver, gosto de colocar minha opinião sobre o assunto, gosto de aprofundar, algumas vezes

aconteceu do professor não saber me responder, e daí eu penso “ah tenho que me cuidar que eu tou sendo polêmico”, porque eu posso ser polêmico às vezes.

Inicialmente, percebemos o quanto que Sédriky tem o professor como uma figura de autoridade perante o que é conhecimento ou não ou o quanto que ele deve opinar em sala de aula, considerando que ele se controla depois da possibilidade do professor não saber, pensando que estaria indo longe demais com a argumentação, o que poderia ser incomodativo para os colegas e para o próprio professor. Portanto, sabendo da importância que o diálogo tem para o seu processo de aprendizagem, Sédriky administra melhor as suas exposições nas aulas para não monopolizar a situação, como discutido em indicadores anteriores. Portanto, reforçamos **o quanto que a mediação é uma questão importante para Sédriky não “se perder sem rumo” no universo de conhecimento que imagina.** No entanto, **a falta de mediação não é essencialmente um obstáculo para Sédriky,** no sentido de talvez abandonar o gosto pela leitura ou pelo estudo pela falta de mediação e motivação, mas sim o faz sentir-se mais sedento por possibilidades de aprendizagens novas. Esse entendimento da importância da mediação e do diálogo para a construção de conhecimento se relaciona com um sentimento de valorização da profissão de professor, como podemos observar abaixo:

vejo assim que uma pessoa ela pode ir em busca do conhecimento, mas ela precisa de alguém pra conduzir ela nessa busca, **porque se não a gente acaba atirando pra tudo que é lado, e não consegue concluir uma coisa só,** então (...) eu acho que é muito importante o papel dos professores, eu admiro bastante essa, essa, esse papel que as pessoas exercem de ensinar, né, aprendem pra ensinar, eu admiro bastante isso.

Assim, percebemos o quanto que a busca por conhecimento e a visão sistemática de Sédriky, discutidas no início da construção da informação, são sistematizadas, organizadas e seguem uma linha de raciocínio estruturante para que ele possa conduzir o pensamento através da fala. Assim, portanto, ao entender o professor como um mediador entre o conhecimento estruturado e o indivíduo que tem vontade de conhecer, e considerando toda a relação de Sédriky com o conhecimento e com a necessidade de transmiti-lo para terceiros, **o professor, no espaço importante da sala de aula, se torna uma figura central para o processo de aprendizagem de Sédriky, o que não se expressa em uma relação de cristalização das relações interpessoais e do papel do professor, mas sim em uma relação passível de críticas, confrontos e construções dialógicas.**

Essa reflexão sobre a importância do diálogo para os processos de aprendizagem de Sédriky se relaciona com a sua **capacidade de valorizar as pessoas com quem se relaciona a partir da sua própria humanidade, o que produz, portanto, sentidos subjetivos de valorização de si próprio,** pois o processo de individualização de Sédriky foi turbulento

durante a sua trajetória de vida. Essa articulação pode ser percebida no trecho de conversa a seguir:

Por pior que seja a prática, tudo bem, concordo, sou de acordo com o rejeitar certas práticas, mas não menosprezar a pessoa. Prefiro entender que o que aquela pessoa pratica tais coisas porque ela enxerga aquele muro que eu enxergava, entendeu? A vida dela se tornou um muro que impede ela de ampliar os horizontes e a passar a viver uma nova vida. Ter contato com novas pessoas. Então, eu vejo, eu prefiro ver as pessoas dessa forma, entendeu?

Assim, percebendo as pessoas nas suas individualidades, potencialidades, limites e trajetórias, Sédriky as entende como meramente humanas e, mesmo não concordando ou concordando com a prática que a pessoa exerce, ele ainda valoriza a pessoa por ser, simplesmente, uma pessoa. Além disso, ele reconhece a si próprio como sendo alvo de julgamentos na época complicada de sua jovem adultez quando fala sobre as dificuldades que imagina como sendo muros altos o que, portanto, o leva a não promover o mesmo tipo de julgamento para terceiros, pois estaria sendo, considerando a sua visão sistemática de inserção dentro de uma rede presente, pretérita e futura de pessoas, injusto consigo próprio. Essa reflexão pode ser exemplificada pelo trecho a seguir, em que Sédriky comenta sobre um dia que o marcou na memória ao ver um indígena como vendedor ambulante no centro da cidade, anos antes de ser selecionado como aluno da Educação de Jovens e Adultos:

e eu fiquei olhando e me lembrando da aula de história, bah, a pessoa nessa situação, né? Poderia estar numa situação bem melhor, porque se fosse olhar para origem do povo brasileiro, essa pessoa teria que ser honrada, e não estar numa sinaleira, não que não seja digno, mas é um serviço que a gente sabe que a condição financeira de quem faz esse tipo de trabalho é muito precária, né? Então eu vejo assim que ela poderia ter pelo menos um estilo de vida melhor. Ao invés de estar ali, sabe? Não dei moeda para ela, naquele, naquela ali, naquele momento, porque não tinha possibilidade, mas me levou a pensar, entendeu?

Percebemos, portanto, o quanto essa relação entre o conhecimento escolar e a reformulação de conceitos próprios da sua vida não é privilégio da posição que Sédriky ocupa atualmente como aluno de EJA, mas sim é constitutiva da sua forma de interação com o mundo. Dessa forma, o conhecimento escolar o levou a concretizar um sentimento de humanização em relação àquela pessoa que visivelmente estava em uma situação precária. Assim, seja através da personalização do conhecimento escolar, através de ensinamentos cristãos ou por uma própria maneira de interagir com as pessoas do seu ambiente, Sédriky as delega valor simplesmente por serem humanas, o que se relaciona com a visão que ele construiu de si próprio após o período que conceitua como “rebeldia”. Assim, considerando também uma subjetividade social que desumaniza as pessoas e as delimita às suas condições financeiras, tanto positiva quanto negativamente, **Sédriky, através da sua visão sistemática,**

da sua humildade e do entendimento de que todos fazem parte da roda da humanidade e das criações de Deus, produz caminhos alternativos em relação à sua visão tanto de terceiros quanto de si próprio.

Essa reflexão e esses indicadores se expressam em uma característica de empatia e humildade em Sédriky, como podemos observar no trecho de conversa a seguir:

São bons, até o que menos sabe, mas naquilo que ele faz, ele faz bem, entendeu? O bem eu não vou atribuir só a desenvolver novas coisas, mas também naquilo que faz, entendeu? Mesmo que seja menos do que eu, menos do que o outro, mas naquilo que ele faz, ele é bom, ele é dedicado, **todos são dedicados, então nesse sentido que eu vejo que meus colegas, eles são bons naquilo que fazem, todos.**

Inicialmente, percebemos o quanto que Sédriky reformula o que se conceitua socialmente como “ser bom” no trabalho, e o expande não somente para a produção de coisas novas, mas também no campo em que a pessoa realiza a atividade, o que se relaciona intimamente com a concepção teórica de criatividade aqui desenvolvida e analisada. Dessa forma, percebemos o quanto que a concepção da humanização de Sédriky se expressa em uma empatia com a sua condição e com a condição do outro, por justamente perceber a individualidade de cada um, indo de maneira contrária ao sentido negativo de individualização das classes mais baixas discutido anteriormente. Portanto, **percebemos o quanto que Sédriky, ao se ver como integrado em uma rede de pessoas maior que ele, se percebe e cria uma visão de si mesmo na diferença e na semelhança com o outro, e, portanto, consegue edificar a si próprio e ao outro através dos seus ensinamentos tanto bíblicos quanto relacionados ao conhecimento formal da escola.** Essa reflexão pode ser reforçada pelo trecho de conversa a seguir:

O meu trabalho é pouco remunerado porquê, claro, é pago pelo sindicato. É justamente pago pela lei trabalhista. Eu sou pago pelo que eu, a profissão que eu exerço. Porém pelo fato de eu ser “treceirizado” eu não ganharia aquilo que o meu... O não ganho aquilo que verdadeiramente vale o meu trabalho. Então por isso que eu considero ele mal remunerado. Ou pouco remunerado. **Porém, o meu trabalho não é o pior do mundo, né. Eu acho que juntar papelão, juntar latinha é pior que o meu. E entre outros né.**

A avaliação que Sédriky faz do seu trabalho evidencia o quanto que ele não se contenta com uma avaliação simples, mas sim procura comparações, semelhanças e diferenças com outros tipos de emprego para conceituar efetivamente a sua avaliação do seu, sendo, portanto, sempre bastante moderado na sua fala. Assim, reforçamos o quanto que uma visão de humanização do outro se relaciona à sua própria humanização, promovendo uma tensão com a subjetividade social e se expressando em uma prática de empatia com o contexto em que se insere e, dessa forma, criamos a hipótese de que, através desse processo e nas

situações em que isso é possível, Sédriky produz sentidos subjetivos relacionados à sua condição de sujeito gerador e promotor de rupturas gerativas.

Considerando todos os indicadores expressos, discutidos e reforçados e as hipóteses criadas, construímos uma última hipótese sobre o fenômeno estudado: **o posicionamento criativo de Sédriky em relação à aprendizagem, seja no contexto formal da escola, no contexto do trabalho, nos espaços religiosos ou na sua própria trajetória de vida, se expressa como uma relação íntima com a aprendizagem.** Ou seja, conceituamos a relação íntima com a aprendizagem como sendo o quanto que o indivíduo, ao aprender, utiliza o conhecimento para construir uma visão positiva de si, o entendendo como um aspecto constitutivo das suas personalidades. Entendemos que essa é uma reflexão central da Teoria da Subjetividade, mas para alunos da Educação de Jovens e Adultos isso toma outros contornos pelo tensionamento necessário com a subjetividade social para que eles se vejam enquanto sujeitos, ou ao menos produzam sentidos subjetivos relacionados. Dessa forma, em Sédriky, essa relação íntima com a aprendizagem perpassa o entendimento dos mais mínimos detalhes do conhecimento para conseguir concretizar uma visão final do conteúdo, o que é perpassada por uma atitude de constante questionamento, argumentação, confrontação e personalização do conteúdo. Dessa forma, essa relação íntima se torna ainda mais vigorosa ao percebermos o quanto a aprendizagem de Sédriky se relaciona a uma visão positiva tanto de individualização quanto de coletivização do conhecimento, sendo perpassada pela humanização de todos as pessoas que a compõem.

5.2.3 Principais construções parciais

Como forma de síntese parcial sobre a configuração subjetiva e as expressões da criatividade em Sédriky, apresentamos os seguintes tópicos:

- 1) A imaginação, para Sédriky, o possibilita vivenciar quase que materialmente outras situações de vida, o que o permite produzir outros caminhos subjetivos acerca de si mesmo;
- 2) A argumentatividade de Sédriky em todos os contextos em que se implica se caracteriza como expressão da sua criatividade. Dessa maneira, a argumentatividade mobiliza aspectos da sua personalidade ao se relacionar com um posicionamento de busca constante pelo conhecimento e uma visão sistemática do mundo, que, através da imaginação e da reflexão do pensamento, se aprofunda nos questionamentos acerca do assunto que está focalizando;

- 3) A criatividade de Sédriky, se relacionando à implicação emocional que ele cria em relação ao contexto em que se insere através da imaginação como materialização de situações, perpassa a possibilidade de ele intervir positiva e humildemente em uma rede imaginária de pessoas que serão impactadas com a sua intervenção, reforçando a sua preocupação com o coletivo, que se relaciona com um alto nível de individualização na sua visão de si.
- 4) O posicionamento de Sédriky na época da sua vida que conceitua como “superação da rebeldia”, e em especial na escola bíblica, toma contornos de aprendizagem criativa. Sédriky essencialmente personaliza os ensinamentos discutidos no espaço coletivo através de uma mudança ativa nos seus padrões de vida e de entendimento de si, constituindo-os como aspectos da sua própria subjetividade, inclusive ressignificando aspectos que considera positivos da sua trajetória anterior. Além disso, se posiciona de uma maneira confrontativa com o que é ensinado na escola bíblica, tomando como parâmetro da sua ação justamente os fundamentos que são defendidos por todos. Dessa forma, produz caminhos subjetivos alternativos e inclusive descobre aspectos novos de si próprio, como a capacidade de ensinar. Assim, pode produzir sua própria visão em relação aos fundamentos e em relação à verdade e perpassar para o coletivo de pessoas em que se insere;
- 5) O posicionamento de Sédriky em relação à subjetividade social é um tensionamento criativo que procura, tanto em espaços formais de trabalho quanto em espaços informais em que não há obrigatoriedade nenhuma, utilizar a imaginação e sua inclinação à aprendizagem como instrumentos de ressignificação da atividade que é obrigado ou que escolhe realizar para, assim, produzir sentidos subjetivos associados à condição de sujeito, em relação a uma subjetividade social que tanto argumenta contra;
- 6) O posicionamento de Sédriky em relação à aprendizagem escolar se relaciona com os preceitos da aprendizagem criativa de Mitjans Martínez, além do tensionamento à subjetividade social necessário para tal. Entendemos que é na tensão entre a subjetividade social, o conhecimento escolar formal, o conhecimento cotidiano e a visão positiva de si que Sédriky se coloca como produtor de conhecimento, relacionando conceitos e promovendo diálogos originais tanto em sala de aula quanto nos espaços religiosos ou somente consigo, na natureza.
- 7) O posicionamento criativo de Sédriky em relação à aprendizagem, seja no contexto formal da escola, no contexto do trabalho, nos espaços religiosos ou na sua própria trajetória de vida, se expressa como uma relação íntima com a aprendizagem,

especialmente nos tensionamentos necessário com a subjetividade social para que ele se veja enquanto sujeito, ou ao menos produza sentidos subjetivos relacionados.

6 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS

Neste capítulo desenvolvemos uma análise integrativa dos dois casos analisados, procurando pelas semelhanças e diferenças para a construção sintetizada da informação sobre os processos de aprendizagem relacionados à criatividade na Educação de Jovens e Adultos e para a discussão dos objetivos delimitados para a pesquisa. Assim sendo, num primeiro momento analisamos em comparação os dois casos e, em um segundo momento, procuramos realizar algumas reflexões sobre os impactos desses resultados para o entendimento da EJA como uma modalidade idiossincrática da Educação e para o trabalho pedagógico nessa etapa.

Percebemos, tanto em Sédriky quanto em Eutanásio, uma implicação bastante grande na pesquisa, tanto em disponibilidade (muitas vezes faziam esforços grandes em relação à flexibilidade de horário no trabalho) quanto em envolvimento com as reflexões e atividades propostas. Dessa forma, percebemos indicadores da criatividade e a imaginação como funções de desenvolvimento subjetivo, ou seja, para Sédriky, construímos a hipótese de que a sua imaginação o possibilita vivenciar quase materialmente outras situações de vida, o que o permite produzir outros caminhos subjetivos sobre si mesmo. Já para Eutanásio, a partir da compreensão da ruptura que a demissão do seu antigo emprego na madeireira causou nos sentidos subjetivos relacionados à sua valorização própria e à sua potência criativa, percebemos o quanto que a sua postura em frente a essa questão são processos criativos perpassados por algum grau de consciência sobre a necessidade e metodologia dos mesmos e se relacionam com a aprendizagem ao fragilizarem ou reforçarem sua confiança na posição de aluno autônomo e criativo, condição que está sendo revisada pela sua experiência na EJA.

Dessa forma, percebemos, inicialmente, o aspecto funcional da criatividade que argumenta Mitjás Martínez (2012), considerando que o saldo da atividade criativa, nesses aspectos, é o desenvolvimento subjetivo do próprio indivíduo que realiza a atividade criativa. Além disso, percebemos o quanto que, em Sédriky, há maior presença explícita de processos imaginativos, enquanto em Eutanásio esse processo é mais voltado à atitudes criativas que se relacionam com a produção de sentidos subjetivos importantes para a sua visão positiva de si próprio. No entanto, percebemos que nos dois casos há uma disposição grande de reflexão sobre a própria vida atual, passada e futura, o que se configura, portanto, como uma expressão da criatividade em alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, como processos criativos relacionados ao contexto da escola, mas fora do espaço educacional formal, percebemos que o posicionamento criativo dos indivíduos perpassam vários âmbitos de suas vidas, evidenciando o quanto a criatividade tem, em essência, um viés personológico, como discute Mitjás Martínez:

A essência da nossa proposição fundamenta-se em considerar a criatividade como expressão da personalidade em sua função reguladora, como expressão de configurações psicológicas que, mediatizadas ou não pela ação intencional do sujeito, desempenham um papel substancial na determinação do comportamento criativo (MITJÁNS MARTINEZ, 1997, p. 57).

Em Eutanásio, percebemos que as atividades criativas se relacionam à construção de uma família dentro dos seus próprios conceitos e às reformas em casa com a finalidade de trazer mais conforto e economia para a família. Já em Sédriky, esses processos se relacionam à escola bíblica que frequentou e ao seu trabalho como pintor predial. Percebemos o quanto que, nesses posicionamentos, em ambos os casos estão presentes a personalização da informação, a confrontação com o dado e a produção de ideias novas, que se relacionam, em Eutanásio, ao bem estar da família e, em Sédriky, ao reconhecimento de si e de terceiros como indivíduos de valor. Assim, percebemos mais um elemento de aproximação entre os dois casos, que se explicita pela importância do coletivo para a implicação na atividade criativa, sendo esse o saldo da atividade criativa.

Portanto, construímos a ideia de que as atividades criativas fora da escola e relacionadas à aprendizagem desses participantes tem um elemento central de tensionamento com a subjetividade social, além de serem perpassadas pela personalização, confrontação e produção de algo novo. Relacionado a isso, essa atividade criativa toma outro contorno importante quando se considera o saldo positivo para o contexto em que estão inseridos; em outras palavras, a depender da importância que as pessoas do contexto têm para o indivíduo, se família ou colegas de religião, o indivíduo mais ativamente se implica na atividade criativa. Assim, a atividade criativa fora da escola se relaciona à produção ativa e intencional de sentidos subjetivos relacionados à condição de sujeito, e à produção ativa de espaços em que isso seja possível.

Em relação ao espaço da escola, a posição criativa de Eutanásio se relaciona ao quanto que ele entende o estudo e esse espaço como uma possibilidade de desenvolvimento subjetivo, o que consideramos como tal pela expressão de caminhos alternativos que realiza em relação à sua concepção de colégio e de aprendizagem, à sua depressão e à subjetividade social que preconiza alunos da EJA como marginalizados. A criatividade de Eutanásio na escola se relaciona à personalização do dado, à uma postura de confrontação com o estabelecido e à produção de ideias novas, que articulam novas visões sobre a sua vida cotidiana. Além disso, se expressa em uma relação íntima com a aprendizagem, que se configura nele como um cuidado afetuoso com a aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita. Já em Sédriky essa relação íntima com a aprendizagem se expressa em uma produção de

sentidos subjetivos que tensionam a subjetividade social em relação à sua raça e classe; ou seja, o quanto que ele utiliza o aprendizado de aula e o recontextualiza para essa produção. Percebemos, também, como a relação de afeto com os colegas e professores é uma questão importante para o posicionamento criativo desses alunos, que em Eutanásio se expressa em uma atitude e ajuda com seus colegas e, em Sédriky, de diálogo construtivo.

Nesse sentido, a articulação entre o conhecimento formal da escola e o conhecimento cotidiano também é uma questão central para o posicionamento criativo desses alunos em sala de aula. Essa articulação não necessariamente vem de questões colocadas pelos professores, mas sim de espaços em que essa reflexão é permitida, desenvolvida e possibilitada, mesmo que não seja essa a intenção principal da atividade pedagógica. Portanto, construímos as hipóteses de que é nessa tensão entre o conhecimento formal e o informal que Sédriky produz conhecimento e que Eutanásio reformula suas questões pessoais de vida, gerando, também, um conhecimento sobre si mesmo. Assim, percebemos o quanto que esse tensionamento entre os “tipos” de conhecimento é produtora de sentidos subjetivos relacionados à condição de sujeito e, portanto, ao tensionamento da subjetividade social. Dessa forma, percebemos que, para a EJA, a ideia de personalização do dado toma uma importância maior pelo tensionamento entre os tipos de conhecimento.

Não percebemos os alunos sendo mais ou menos criativos em um contexto ou outro, o que reforça o quanto que a criatividade é um elemento psicológico e, dessa forma, se expressa no espaço em que o sujeito se sentir implicado emocionalmente. Além disso, percebemos que a aprendizagem criativa, em se tratando de EJA, pode ser expandida e se relacionar a outras aprendizagens que não a escolar formal, como a aprendizagem de conteúdos religiosos ou relacionados à construção civil e reformas. Nesse sentido, se expandida as concepções de aprendizagem criativa em EJA, um elemento se torna importante de ser adicionado: o tensionamento à subjetividade social, que cria sentidos negativos de marginalização e subjugação dos alunos de EJA. Dessa forma, evidentemente, tanto a aprendizagem escolar formal quanto a aprendizagem informal tomam importância ao tensionar a subjetividade social; no entanto, para a aprendizagem informal isso toma outros contornos e graus de importância ao mobilizar o indivíduo em um grau maior de importância e de tempo despendido na sua trajetória de vida adulta. Além disso, a aprendizagem no trabalho ou na família também toma uma maior importância pelo valor social que esses dois elementos têm para as classes de Eutanásio e de Sédriky. Nessa lógica, o trabalho e a família são questões centrais em suas vidas.

As configurações criativas dos dois perpassam a implicação emocional com o espaço em que estão e com a preocupação com o coletivo. Além disso, perpassa a produção vital de sentidos subjetivos relacionados à condição de sujeito. Sédriky tem maior presença de processos imaginativos que o colocam em uma posição de importância em uma rede de pessoas criadas por Deus, enquanto Eutanásio se relaciona com uma posição proativa com o contexto. Nesse sentido, em ambos percebemos a produção de sentidos subjetivos relacionados à individualização, autoconfiança, visão de futuro e autodeterminação; em Sédriky, mais voltados ao tensionamento com a subjetividade social, e em Eutanásio, à superação da depressão. Dessa forma, entendendo a importância desses elementos, percebemos a importância de criar espaços pedagógicos, enquanto professores, para o desenvolvimento dos mesmos.

Com essa configuração, percebemos que a expressão da criatividade em Eutanásio se relaciona ao Projeto de Investigação e aos desdobramentos que promove em relação às discussões sobre racismo na escola e no espaço da família, enquanto em Sédriky se expressam em uma argumentatividade e um posicionamento crítico em relação ao contexto em que se insere. Além disso, a criatividade dos alunos se expressa também em uma relação íntima e visceral com a aprendizagem, por ser ela que justamente promove a produção de sentidos subjetivos relacionados à condição de sujeito em uma sociedade que constantemente tenta argumentar o contrário.

Essas considerações integrativas entre os casos analisados nos levaram a questionar as características da EJA enquanto modalidade idiossincrática da Educação Básica e os aspectos relacionados a ela. Inicialmente, percebemos a necessidade de refletir sobre a subjetividade social do mercado de trabalho que toma, para a EJA, outras proporções importantes de serem pontuadas. O público da EJA é composto por, majoritariamente, trabalhadores e trabalhadoras de cargos subalternos, sobre quem a ideia mercadológica de descarte tem mais peso. Dessa forma, é também um público que procura muito retomar os estudos para poder melhorar o salário ou, ainda, procurar outras possibilidades de atuação pela situação de desemprego. No Brasil, o desemprego tem uma taxa de 13,1%, segundo o IBGE (2018)¹⁹. A própria OMS (Organização Mundial de Saúde) discute quais são as relações entre crise econômica, doenças mentais e suicídio e, considerando um país como o Brasil que, atualmente, tem políticas ainda mais focadas em terceirização e privatização de empresas, elementos que já comprovadamente aumentam o desemprego, a questão se agrava. Portanto, há uma relação

¹⁹ Informação disponível em; <https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/29/desemprego-recua-para-117-em-outubro-mas-ainda-atinge-124-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 26/01/2019

importante de ser estabelecida entre o desemprego e a Educação de Jovens e Adultos através de uma perspectiva da subjetividade, pois são questões que impactam na visão de si que tem o aluno e da sua capacidade, questões que são importantes para que a aprendizagem aconteça de maneira satisfatória e promova outros caminhos subjetivos para que se supere essa subjetividade social de descarte no mercado de trabalho.

Da mesma forma, mesmo não estando desempregado, o aluno de EJA, seja ele jovem ou adulto, é marcado socialmente pelo trabalho em uma perspectiva econômica, simbólica e política, e entender o entrelaçamento entre esses três âmbitos do trabalho é essencial para se pensar em estratégias pedagógicas para discutir essas temáticas em aula. Nesse sentido, refletimos sobre a importância da EJA enquanto modalidade escolar ter um olhar sensível a essas questões em uma perspectiva de acompanhamento mais centralizado da equipe de gestão e orientação educacional da escola. Evidente que, em uma visão utópica, todos alunos teriam um acompanhamento psicológico constante, mas, para a EJA, essa necessidade se apresenta maior pelas múltiplas demandas de família, trabalho, desemprego, mercado neoliberal, desigualdade social que, subjetivamente, apresentam um grau de relação com os processos de aprendizagem.

Nesse contexto, refletimos sobre a criatividade na Educação de Jovens e Adultos e suas relações com a subjetividade social. Evidente que a aprendizagem criativa e os posicionamentos criativos perpassam os elementos discutidos nos capítulos teóricos, mas um aspecto novo se faz presente: a criatividade, tanto no contexto de sala de aula quanto em tantos outros contextos de vida, toma um importante elemento de criação subjetiva para o tensionamento e possível superação da subjetividade social de marginalização e desvalorização das classes mais baixas. Ou seja, um aluno de EJA criativo não necessariamente irá demonstrar grande grau de reformulação do conteúdo, de questionamento da veracidade, de problematizações, mas essencialmente irá utilizar o conhecimento adquirido, evidentemente de diferentes formas pelo caráter complexo e individualizado da subjetividade e, portanto, da criatividade, para demonstrar o quanto que ele é capaz de produzir, por ele próprio, caminhos alternativos à subjetividade social. Por exemplo, a atenção e importância que Eutanásio dá às regras gramaticais não essencialmente se caracteriza como uma atitude não criativa, mas, considerando o quanto que ele recontextualiza essas regras para se reconhecer como sujeito produtor de rupturas no mundo, como sujeito ativo que coloca suas ideias à prova de terceiros, é que está a dimensão criativa da atitude. Assim, a ressignificação da importância do estudo para além de uma necessidade prática e material é um ponto importante de ser considerado pedagogicamente; ou seja, o quanto que nós,

enquanto professores, podemos criar espaços para que essa ressignificação seja possível e promovida nos alunos. Dessa forma, essa concepção aberta, processual e potente de aprendizagem evidencia o quanto a visão de futuro em relação à Educação de Jovens e Adultos não se relaciona somente ao Ensino Superior ou a cargos maiores nas empresas, mas também com o quanto os alunos se acreditam potentes para irem além do estado atual, seja quais forem os parâmetros. Essa concepção aberta e processual de aprendizagem também inclui a aprendizagem fora da escola e a articulação entre esses dois espaços.

Portanto, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, é central a possibilidade de aprendizagem de um tipo de conhecimento que serviria de ponte para uma avanço social (seja na posição hierárquica no trabalho, no avanço para o Ensino Superior ou na sua visão positiva de si) que, de outra forma, não seria possível de ser acessado. Assim, a transgressão criativa da EJA se relaciona também a quanto que eles se apropriam desse conhecimento tradicional e elitista e o utilizam para produzir uma visão de futuro positiva de si. Dessa forma, considerando uma subjetividade social que marca negativamente o coletivismo e a individualidade para classes mais baixas, ou seja, que delega os problemas sociais somente aos indivíduos e não reconhece a força do coletivo, ressignificar a coletividade e a individualização como aspectos positivos de si próprio são elementos importantes para se discutir pedagogicamente a EJA; em outras palavras, o reconhecimento desses alunos pela escola e pelos professores como sujeitos individuais com aspirações e trajetórias individuais que sejam discutidas, reformuladas e validadas em sala de aula e, por outro lado, o reconhecimento desses indivíduos como turma tanto pelos professores quanto por si próprios, seja dentro do seu próprio núcleo ou em relação ao contexto maior da escola como um todo.

Assim, o que Bell Hooks (2013) argumenta como “comunidades de aprendizagem” tomam aqui outro contorno importante. É senso comum que as crianças façam amizade com mais facilidade que os adultos, por estarem “menos influenciadas pela sociedade, seus preconceitos e maldades”. Assim, os adultos teriam mais julgamentos entre si, influenciados pela subjetividade social capitalista de competição entre iguais, o que dificultaria novas amizades sinceras. Assim, em uma sala de aula tão heterogênea como a da EJA, em que convivem pessoas de 18 a 60 anos, já empregadas ou não, com família formada ou não, a amizade seria então mais dificultada ainda pelas diferenças mais polarizadas entre os alunos. No entanto, o vínculo entre iguais, no caso alunos em contraposição com funcionários ou professores, é de extrema importância para o vínculo dos alunos com o processo de aprendizagem e para o seu desenvolvimento subjetivo. Assim, é mister a escola criar espaços

em que esse vínculo seja possível, entendendo-o como um elemento inclusive do currículo oculto da instituição.

A teoria sobre Educação de Jovens e Adultos já evidencia uma grande marginalização da modalidade não somente na concepção da sociedade, mas também no espaço da escola: ela acontece à noite, raramente à tarde, em um espaço longe das outras turmas, sem intervalo com os outros colegas. Assim, a EJA se torna marginalizada no seu próprio espaço de atuação, contribuindo ainda mais para a sensação de “sobra” dos alunos. Dessa forma, a reflexão de Eutanásio traz importantes reflexões para essa questão, evidenciando o quanto a interação entre modalidades de ensino pode ir muito além de uma interação física, mas de compartilhamento de atividades. A EJA se integrar ao espaço da escola pode ser através de, somente, uma exposição de trabalhos para que os alunos de outras séries conheçam esses alunos, saibam quem são seus colegas e os identifiquem enquanto alunos e indivíduos.

Nesse sentido, considerando as reflexões e indicadores construídos a respeito da inserção que Sédriky promove em uma rede imaginária de pessoas que considera desde seus antepassados até pessoas com quem ele futura e possivelmente se encontrará, essa comunidade de aprendizagem da EJA não necessariamente é composta somente de colegas, mas também de familiares vivos ou não, para também se recriar um vínculo com uma ancestralidade possivelmente já esquecida, principalmente com alunos negros e alunas negras, a quem o conhecimento de seus ancestrais foi historicamente negado, como já discutido. Além disso, refletimos sobre a necessidade de criar ambientes e situações em que os alunos se percebam enquanto indivíduos que têm um futuro e com muitas outras possibilidades de interação pessoal, ainda mais com a escolaridade expandida. Assim, se reformula o conceito de coletividade para uma classe social a quem isso histórica e socialmente foi dificultado e, nesse sentido, se possibilita também uma reformulação da individualidade de cada um.

É comum ouvirmos que a EJA é um grande “churrasco de família”; ou seja, muitos dos alunos estudam junto com seus filhos, irmãos ou primos, o que traz questões familiares para o contexto da sala de aula de formas diferentes que na modalidade regular. É consenso entre muitas pesquisas e teorias sobre a Educação de Jovens e Adultos discutidos no capítulo do Estado do Conhecimento que um dos motivos pelos quais os alunos entram nessa modalidade, principalmente os alunos mais velhos, é para poderem se adequar às novas exigências do mercado de trabalho e, assim, conseguir um aumento de salário ou de aposentadoria e, conseqüentemente, uma melhora de vida para suas famílias, que os acolhem ou afastam em relação a essa decisão. No entanto, analisando essas questões a partir de uma perspectiva da subjetividade, as questões tomam outra qualidade. Ou seja, para o Eutanásio,

por exemplo, a família é tão importante que é constitutiva da sua subjetividade e, em adição à necessidade social de salários cada vez maiores para acompanhar o aumento do mercado nacional e à relação entre criação da família e criatividade discutida anteriormente, a relação entre o aluno de EJA e a família é mais complexa. Por óbvio, não tiramos razão de nenhuma teoria ou estudo em relação à família e EJA, mas, por outro lado, evidenciamos o quanto uma visão através da subjetividade é importante para entender a complexidade dessas questões. Assim, mesmo não sendo objetivo deste trabalho, as questões entre escola e família, que são consideravelmente estudadas quando se trata da Educação Regular, seriam importantes de serem mais entendidas em relação à Educação de Jovens e Adultos por, justamente, os pais estarem na condição de alunos, e não os filhos.

É importante, portanto, considerar, dentro do espectro da aprendizagem criativa, um espaço não-escolar como espaço de criatividade na aprendizagem para se pensar a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade idiossincrática de Educação. Entender isso é entender o aluno como produtor da sua própria realidade sem a necessidade de passar por um ambiente escolar para tal; ou, ainda, sem a necessidade de mediação de um/a professor/a. Assim, o pressuposto da teoria pedagógica em EJA de colocar o aluno como protagonista de seus processos toma outra qualidade ao se considerar que, subjetivamente, esses alunos se valorizam em relação aos seus processos cotidianos de ação, seja em relação ao trabalho, à família ou à falta de algum deles. Eles se responsabilizam, reconhecem, produzem subjetivamente caminhos que reforçam ou refutam a subjetividade social em relação às suas visões de si. Dessa forma, reconhecer os alunos de EJA enquanto sujeitos de direitos, como coloca Arroyo (2007) e tantos outros discutidos, é os reconhecer, também, como sujeitos dotados de uma capacidade subjetiva de alto grau de criação. Isso não significa retirar do professor a influência que pode ter a sua visão em relação ao aluno, no sentido de “desconsiderar as implicações possíveis já que os alunos têm uma visão positiva subjetiva de si”, mas alertar para uma outra visão de condição de sujeito desses alunos que são, efetivamente, donos dos seus processos de aprendizagem em qualquer âmbito em que se coloquem.

Dessa forma, é papel da escola a tarefa de articular essa valorização subjetiva da trajetória com a valorização da aprendizagem no ambiente escolar, e isso significa promover e criar espaços pedagógicos para que os sentidos subjetivos relacionados à criatividade sejam desenvolvidos para que, realmente, se promova o desenvolvimento de uma condição de sujeito de si, que é, efetivamente, a utopia de todo educador de jovens e adultos. Essa proposta pedagógica perpassa a criação de espaços de compartilhamento de saberes, de

investimento na capacidade do aluno, de desenvolvimento da confiança, da auto visão positiva, da visão de futuro, visão crítica, do senso de comunidade, de ressignificações do conteúdo escolar, de desdobramentos; tudo sem perder o horizonte de reconhecimento, além da valorização, desses movimentos dos alunos em outros espaços de vida; assim, será possível, tanto para os alunos quanto para os professores, promover uma articulação de saberes sem imposição de nenhum dos lados. Em outras palavras, as relações entre os saberes serão mais significativos se forem de criações próprias dos alunos, mas temos, enquanto professores e pesquisadores, a tarefa de pensar no ambiente em que isso está acontecendo, se a aprendizagem está sendo promotora também de caminhos subjetivos para que essa articulação seja possível.

Como aponta Goulart (2017), tratando do processo de institucionalização do sujeito em um Centro de Atenção Psicossocial na perspectiva da Teoria da Subjetividade, é para isto que o trabalho educativo (seja no espaço que acontecer, na escola, em uma instituição de saúde ou no contexto cotidiano de vida) serve: para o favorecimento da emergência de sujeitos para atuarem no tecido social. Isso envolve muito mais do que o professor e o aluno em sala de aula, mesmo eles sendo o centro da ação; por isso a importância de entender como se configuram, para o aluno, esses outros agentes dentro do processo educativo. Nesse sentido, é interessante também pensar nas concepções de aprendizagem dos professores e o quanto que elas são promotoras desses espaços.

É importante, portanto, entender a criatividade e a imaginação na EJA como possibilidades de superar uma subjetividade social que oprime a classe à que pertencem os alunos, em um movimento de ruptura constante por parte deles, o que nos coloca em uma posição de repensar as formas com que a aprendizagem escolar promove espaços de ruptura em consonância com as rupturas da aprendizagem informal, e o quanto a rigidez da EJA como espelho da escolaridade regular pode ter parte nessa dificuldade. Evidente que a proposta empreendida neste capítulo do trabalho não pretende construir um manual pedagógico sobre a prática docente em Educação de Jovens e Adultos, até por que isso fugiria aos objetivos desta dissertação, mas sim promover reflexões sobre a necessidade de se considerar o âmbito subjetivo dos alunos para o trabalho pedagógico a partir dos achados na construção da informação. Dessa forma, percebemos, acima de tudo, que ser docente e aluno de EJA é um processo muito complexo em que muitos aspectos da vida individual e social tomam parte e que, essencialmente, devem ser considerados para o trabalho pedagógico caso se queira que as utopias em relação à EJA se tornem mais próximas da realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as considerações finais dessa dissertação com uma caracterização do meu percurso nesses dois anos: *imersão*. Reconheço que esse é o final de uma trajetória ainda iniciante na vida acadêmica, o que pode soar soberbo ou diminuto para professores ou colegas com trajetórias maiores tanto em tempo cronológico quanto em produção, mas a Teoria da Subjetividade que embasa esse trabalho me acompanha nessa reflexão, pois justamente são os processos que nos mobilizam subjetivamente, que se relacionam com a nossa emocionalidade, que são os mais significativos para nossa trajetória de vida. Nesse sentido, esse tópico de considerações finais se dividirá em três partes: em primeiro lugar, uma avaliação da minha trajetória no curso de Mestrado em Educação, da qual essa dissertação é somente um pedaço; em segundo lugar, um fechamento deste trabalho com retomadas dos pontos principais e, em terceiro lugar, considerações que poderão expandir esse trabalho em futuros artigos, teses ou dissertações.

Em primeiro lugar, portanto, considerando o teor da minha avaliação da trajetória no curso do Mestrado em Educação, tomo algumas liberdades de escrita que avalio como necessárias para uma escrita mais íntima, tal qual foi minha trajetória. Como descrito na introdução deste trabalho, não sou oriunda academicamente da área da Educação, somente indiretamente: venho da Letras que, mesmo sendo um curso de licenciatura, apresenta muitas lacunas quanto a isso. Dessa forma, iniciei no Mestrado em uma área diferente que fiz questão de entender o máximo possível para alinhar um projeto que mais me mobilizasse. Em um evento no início do ano, participando como organizadora, presenciei uma palestra do professor González Rey que me apresentou a Teoria da Subjetividade no campo da Educação. Essa palestra e as discussões relacionadas à Teoria da Subjetividade nos encontros do NEPAPI me foram definidores para escolher essa perspectiva para minha dissertação. Por ser uma teoria que discute as interrelações entre subjetividade social e individual, me apaixonei - e foi um teor de apaixonamento mesmo- pelas discussões e entrei nesse vasto e complexo campo teórico. Escolhi seguir por esse caminho, o que me demandou um mergulho teórico muito grande para compreender todas as especificidades da teoria para um bom trabalho acadêmico, o que sempre é um requisito para as minhas escritas.

Dessa forma, considerando o mergulho necessário na teoria e o trabalho de campo que me mobilizou durante um semestre, quatro noites/tardes por semana, a dificuldade de me inserir em um campo bastante desconhecido e a busca por um trabalho qualificado tornaram essa dissertação alvo dos meus pensamentos e emoções muitas horas no dia. A implicação no campo de pesquisa foi muito grande tanto pelo tempo cronológico que passei na escola quanto

pelas implicações teóricas de participação no campo empírico de diálogo com os participantes, vínculo significativo, participação imersiva. Posso dizer, com certeza, que ficamos marcados, tanto eu quanto os participantes, nas vidas uns dos outros. Assim, a trajetória de escrita dessa dissertação até o produto final foi de muita implicação emocional de minha parte, o que me leva a iniciar minhas considerações finais dessa maneira. Tanto foi a demanda da dissertação que, dentre outras atividades, não consegui me empenhar como gostaria na publicação de artigos durante o curso, o que me levou a não ser classificada na prova de seleção do Doutorado.

Dessa forma, percebemos o quanto que a pesquisa é um processo subjetivo importante para o pesquisador ou pesquisadora. Durante a pesquisa é inevitável que reformulemos aspectos da nossa vida concreta, seja metodologicamente enquanto professores, ou ainda na compreensão de si próprios, das nossas reflexões, pensamentos e emoções em relação a aspectos não diretamente ligados à dissertação ou tese. Em muitos momentos, me percebi tentando analisar minha própria trajetória subjetiva em relação ao mestrado, quais os aspectos não lineares da minha vida que se configuravam com a pesquisa, mesmo sabendo da dificuldade e impossibilidade de tal, de maneira realmente aprofundada. Assim, só se reforça o quanto que, em perspectiva nenhuma, a ciência é um processo neutro, mas sim permeado, a todos instantes, pelas construções subjetivas do pesquisador; o que acontece, somente, é algumas perspectivas teóricas evidenciarem em grau maior ou menor essa característica. Além disso, reforçamos o quanto que uma pesquisa, ainda mais a partir dessa perspectiva teórica, nos convoca a atuar como sujeitos pesquisadores e pesquisadoras, atuando de forma autônoma, autoral e criativa dentro do campo de pesquisa, seja teórico ou também empírico. Essa necessidade, para uma recém saída da graduação e tentando entender o campo científico da Educação, foi um desafio; o que é, essencialmente, um aspecto positivo da trajetória de construção de uma pesquisa.

Dessa maneira, não é somente feita de dissertação uma trajetória no mestrado. Todas as aulas que participei foram essenciais para a minha trajetória acadêmica e profissional, mesmo que não discutissem a Teoria da Subjetividade ou Educação de Jovens e Adultos. Em especial, comento o quanto que as disciplinas de *Pesquisa em Educação I*, *Estado do Conhecimento da Dissertação/Tese* e *Teorias em Educação* me auxiliaram no processo de entender o campo científico em que estava me inserindo. As disciplinas de *Gênero, Classe e Raça em Educação* e a *Metodologia do Ensino Superior* foram importantes ao ampliar minha visão em relação às interseções de questões sociais no campo da sala de aula, o que torna o processo de docência mais complexo do que parece, me levando a aprofundar mais a

compreensão do mesmo e as possibilidades metodológicas de modificar o contexto. As disciplinas de *Inclusão na primeira infância*, *Desenvolvimento humano* e *Educação e Estudos sobre as Infâncias* não discutiram essencialmente aspectos diretamente relacionados à minha dissertação, mas contribuíram enormemente para a compreensão de outros aspectos do campo pedagógico e da importância de concepções alternativas de aprendizagem e de ensino, que entendam o aluno como indivíduo com capacidade de criação, como pessoa autônoma e potente para o melhor desenvolvimento de si. Da mesma forma, todo encontro do grupo NEPAPI, do grupo de estudos da Teoria da Subjetividade e toda reunião discente do PPGEdU me colocaram em contato com pessoas, teorias e discussões importantes que, mesmo não estando concretamente presentes nessa dissertação, foram de muita importância.

Retomando o objetivo geral dessa dissertação, que se delimita como a análise da produção e da expressão da criatividade nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, acreditamos que conseguimos o responder através das análises realizadas; ou seja, conseguimos perceber o quanto que a criatividade tem um viés subjetivo que se relaciona com diversos aspectos da vida do indivíduo, que podem ser promotores ou refreadores da atividade criativa.

Como primeiro objetivo específico, definimos a identificação da expressão da criatividade nos diferentes contextos de aprendizagem dos alunos. Portanto, para Eutanásio, percebemos como a sua criatividade se expressa em ambientes em que ele pode se colocar proativamente e ser reconhecido, se expressando em construções, reformas e atividades para o bem-estar daqueles com quem ele convive. Além disso, no espaço educacional formal, a sua criatividade se expressa em uma relação íntima e cuidadosa com a escrita, para sua melhor qualificação. Já para Sédriky, tanto no ambiente educacional formal quanto no trabalho ou no ambiente religioso sua criatividade se expressa em um alto grau de argumentatividade e procura pelo saber, além de uma posição confrontativa e ativa com o conhecimento. Nos dois participantes percebemos que a expressão da criatividade, de diversas formas, perpassa os conceitos de personalização da informação, confrontação com o dado e produção de ideias próprias, com um adicional de tensionamento com a subjetividade social.

Como segundo objetivo específico, determinamos a caracterização das configurações subjetivas criativas relacionadas à ação de aprender. Percebemos, portanto, o quanto que, para os dois participantes, as configurações criativas se relacionam com a sua relação com o trabalho ou com o desemprego; ou seja, para Eutanásio, o trabalho na madeireira e sua demissão são importantes para o seu posicionamento criativo no mundo, enquanto para Sédriky a possibilidade de ressignificar seu ambiente de trabalho e torna-lo interessante é,

também, um aspecto criativo. Além disso, percebemos o quanto que a relação com terceiros é importante para a ação criativa, assim como espaços para o desenvolvimento das suas condições de sujeito.

Por fim, como terceiro objetivo específico, delimitamos a identificação de semelhanças e diferenças entre os processos de aprendizagem em diferentes espaços. Assim, percebemos uma falta de hierarquia entre processos criativos formais ou informais para os participantes, tendo ambos muito valor para os mesmos. Além disso, percebemos o quanto que em ambos espaços há a necessidade de se tensionar criativamente a subjetividade social para que os alunos se reconheçam e sejam reconhecidos como sujeitos; no entanto, na aprendizagem informal isso toma um grau de importância maior.

Portanto, neste trabalho, percebemos que há uma relação, mesmo não linear nem causal, entre criatividade, processos de aprendizagem, escola e contexto cotidiano para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Compreendemos a importância do entendimento da criatividade a partir da perspectiva da subjetividade, ou seja: entender os processos de aprendizagem a partir das trajetórias dos próprios alunos e quais são as configurações envolvidas nisso e o quanto de caminhos próprios os alunos podem subjetivamente construir são questões importantes para se considerar, efetivamente, os alunos em um papel de protagonismo.

Evidente que não advogamos pela necessidade de cada professor conhecer as configurações subjetivas de cada aluno para um bom trabalho pedagógico, mas sim que tenha uma compreensão expandida de aprendizagem que considere mais do que o aspecto cognitivo, político, emocional, histórico ou social como adjunto, mas sim em uma configuração complexa entre esses elementos. Assim, como discutido no último capítulo de análise, a partir dessa concepção ampliada de aprendizagem, o professor pode melhor compreender quais são os elementos relacionados, por exemplo, como aqui discutidos, à criatividade e como criar estratégias pedagógicas para permitir espaços em que os alunos desenvolvam essas características, sempre entendendo que não há uma ligação linear ou causal entre elas, mas sim configuracional. Dessa forma, perceberemos, enquanto professores, o quanto que espaços dialógicos, que reconheçam os alunos em suas capacidades e no seu próprio reconhecimento, são essenciais para que se crie uma comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013), situação importante de ser discutida principalmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

É nesse ponto central que se localiza, na nossa avaliação, a relevância dessa pesquisa. Ao evidenciar e trazer à discussão elementos importantes de criatividade, de posicionamento crítico e posicionamentos em relação à subjetividade individual e social dos alunos, podemos

compreender de forma mais aprofundada como elementos subjetivos podem participar da expressão criativa e dos processos de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos para, dessa forma, compreender melhor as idiossincrasias dessa modalidade de ensino. Para isso, a Teoria da Subjetividade foi essencial; ou seja, a partir da discussão do quanto que a nossa interação com o mundo faz parte da nossa configuração subjetiva e, principalmente, o quanto que podemos ser, subjetivamente, sujeitos em determinados aspectos das nossas vidas, e ao pontuar com frequência, e se tornando conceito base da discussão teórica, a capacidade geradora do sujeito, podemos ter uma outra leitura desses alunos, que não são determinados por uma subjetividade social, mas sim têm posicionamentos criativos de refutação de aspectos que não são consoantes com a visão de si na sua subjetividade individual. Dessa forma, a Teoria da Subjetividade foi reforçada como uma perspectiva teórica importante, em conjunto com a teoria sobre a Educação de Jovens e Adultos em uma visão política e pedagógica, para a discussão dos objetivos aqui determinados. Assim sendo, percebemos uma articulação importante entre subjetividade, aprendizagem e EJA que, pelas pesquisas no Estado do Conhecimento, ainda se apresentava como uma lacuna na produção científica nacional.

Assim, o que mais se torna relevante, na nossa avaliação, é o quanto que os processos de desenvolvimento da emancipação, da autonomia, da condição de sujeito, em um viés da Educação, não são lineares ou causais; ou seja, mesmo tendo a avaliação do professor acerca das capacidades do aluno um peso grande na autovisão do mesmo, ele produzirá movimentos próprios em relação a isso, seja no sentido de, em algum grau, refutar ou reforçar essa visão, o que reforça, novamente, a capacidade geradora desses alunos o que, essencialmente, significa vê-los em uma perspectiva de autonomia mesmo em ambientes fora do colégio. Nesse sentido, importante reforçar o quanto que, em EJA, a atenção à regra, ao conteúdo, à forma da aprendizagem não se torna, essencialmente, um aspecto de rigidez no processo de ensino, mas sim o quanto que esses elementos são ressignificados de forma a serem úteis para um aperfeiçoamento da autovisão dos alunos; ou seja, o quanto que, nas suas configurações subjetivas individuais, os alunos utilizam de mecanismos subjetivos, dentro e fora da escola, para se colocarem e se reforçarem enquanto sujeitos do contexto em que se inserem.

Assim, compreender a subjetividade se torna um processo muito complexo em uma pesquisa acadêmica, o que foi reforçado pela Metodologia construtivo-interpretativa. A profundidade que a metodologia requer e o embasamento na fala do sujeito foram certamente aspectos que dificultaram o processo de construção da informação pois, além da complexidade inerente à teoria, eu adentrava as discussões teóricas e o campo da educação como pesquisadora iniciante. Assim, o posicionamento criativo que tive de ter frente à

demanda empírica foi dúbio em relação a cada um dos casos analisados; em outras palavras, pelo mergulho necessário em um primeiro caso, a descoberta das configurações do segundo caso com suas idiossincrasias foi dificultado. No entanto, acredito que, no trajeto de dois anos, houve crescimento e o desenvolvimento de uma posição confortável em relação à análise. A dificuldade, no entanto, não diminui a importância da metodologia para, efetivamente, termos uma leitura e uma construção aprofundadas sobre os processos subjetivos relacionados à aprendizagem nos alunos.

Nesse processo, construímos indicadores e hipóteses que reforçam o quanto que a criatividade está ligada a aspectos personológicos dos participantes, sendo como eles lidam com questões e dilemas da vida cotidiana e da vida escolar. Nesse sentido, a criatividade na Educação de Jovens e Adultos se relaciona muito com os tensionamentos que os alunos produzem em relação a uma subjetividade social opressora. Um aspecto importante da EJA, a articulação de saberes escolares com cotidianos, aqui se apresenta como uma característica da criatividade para o tensionamento da subjetividade social, o que dá outra qualidade para o trabalho pedagógico nessa modalidade. Nesse sentido, percebemos também o quanto que a criatividade, para os alunos participantes, se apresenta como uma forma de desenvolvimento subjetivo, pois os permite reelaborar questões chave das suas trajetórias de vida. Assim, reforçamos o quanto que a criação de uma comunidade de aprendizagem e a compreensão da importância do diálogo e da implicação emocional dos participantes com o espaço de aprendizagem são essenciais para a produção de sentidos subjetivos relacionados ao desenvolvimento da sua condição de sujeito.

Mesmo não sendo objetivo central desta dissertação, percebemos o quanto que a família se torna um elemento chave para a experiência dos jovens e adultos da escola. Evidente que a família é fator de motivação ou desmotivação para esses alunos, o que envolve desde questões financeiras de sustento e conforto para os mesmos até questões de negligência e desvalorização da empreitada de voltar a ser aluno. No entanto, percebemos o quanto que a família se configura de maneira muito complexa nos processos de aprendizagem para jovens e adultos já que, essencialmente, mesmo considerando jovens em EJA, a sua grande maioria têm famílias já constituídas ou sendo iniciadas. Essa característica os coloca em outra posição, não mais como filhos que vão à escola tendo famílias em casa que trabalham, mas sim como trabalhadores que sustentam famílias que vão à escola. Essa mudança de perspectiva têm grandes impactos para a aprendizagem e para a visão de si próprios, o que se constitui como uma possível expansão dos resultados desta pesquisa.

Discutimos, nas análises, o quanto que os alunos se posicionam em relação a uma subjetividade social, o que nos faz questionar sobre as características e configurações da subjetividade social de uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos; ou seja, o quanto que a configuração de uma sala de aula, subjetivamente, se posiciona perante uma subjetividade social mais ampla e se constitui como própria. As relações entre EJA e subjetividade social se mostraram muito potentes para um maior debruçamento para, dessa forma, continuarmos a entender da melhor forma, ou seja, através das construções dos próprios alunos, como a sociedade atua na sala de aula.

Como terceiro ponto, avaliamos como importante o melhor aprofundamento das práticas pedagógicas em EJA que desenvolvem no aluno uma condição de produção de sentidos subjetivos relacionados à condição de sujeito. Nesse sentido, tanto práticas pedagógicas quanto a estruturação do currículo e da própria escola são importantes de serem avaliadas. Portanto, também entender as concepções de aprendizagem para esses professores se torna significativo para o melhor entendimento de práticas efetivas ou não nessa modalidade. Assim sendo, reconhecendo os limites da pesquisa acadêmica, percebemos que essas são, ao menos, três possibilidades de expansão desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B.; MARTINS, A. K. A.; NUNES, V. A. O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade. *Revista Pro-Posições*, v. 24, n. 3 (72), p. 201-217, set./dez. 2013

ALVES, Rejane de Oliveira. *Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos*. 2016. 306 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

_____. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. O ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir da experiência em Cuiabá (MT). *Revista Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 679-694, jul./set. 2015.

ARAÚJO JR, A. AVANZI, M. R.; GASTAL, M. L. Uma experiência de encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas no ensino de biologia para jovens e adultos. *Revista Ensaio*, 2017

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 119-140. In: SARMENTO, GOUVEA (orgs.) *Estudos da infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009

_____. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*. São Paulo, v. 11, abr. 2001, p. 9-20

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A. G. de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BESSIL, Marcela Haupt; MERLO, Alvaro Roberto Crespo. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017, p. 285-293.

BRASIL (Ministério da Educação) EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio - Boletim 16. Brasília: Setembro 2006

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 12 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 30 set. 2016

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2016.

BRASIL (Ministério da Educação). *Censo Escolar*. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 16/11/2017.

BRASIL/Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*, 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em 26/01/2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 16/11/2017

BRASIL. *Programa Salto para o Futuro*. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola/salto-para-o-futuro>. Acessado em: 16/11/2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

DE LA FARE, Monica; CORRÊA, Guilherme Carlos. A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade. *Revista Educação por escrito*, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, 2015.

DE LA FARE, Mónica; ROVELLI, Laura; ATAÍRO, Daniela. Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FINES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, v. 34, n. 3, p. 7-21, 2016.

DE MELO, Raquel Silveira Martins; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 132-145, 2018

DI PIERRO, Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 17-30.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós o sol: um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar*. 1998. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

FERREIRA, Cleiton Pons. *As ferramentas do pensamento como estratégia de aprendizagem para o estímulo e desenvolvimento da criatividade com alunos do ensino técnico e tecnológico*. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. *Educação & Realidade*, n. 35 (1), p. 87-108, jan/abr., 2010

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo Cortez, 1989

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 11ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Dinorá de Castro. *Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos: por um resgate de elos submersos*. 2016. 255 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMES, Candido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do Ensino Médio: Temores sobre a Educação de Jovens e Adultos. *Periódico Cadernos de Pesquisa*, nº 119, p. 47-69, julho-2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a03.pdf>> . Acesso em 05-09-17

GÓMEZ, Álvaro Díaz; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, Colombia, vol. 9, núm. 2, 2013, p. 427-434

GONÇALVES, Rita de Cássia. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, M H L Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012.

GONZALEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; ALVAREZ, Patrícia. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Líber Livros, 2014.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 24, 1º semestre de 2007, p. 155-179

_____. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cuba: Pueblo y Educación, 1997

_____. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, Colombia, n. 11, jan/jun 2013

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Linhas Críticas*, v. 4, n 7-8, p. 17-22, jul 1998 a jun 1999.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

GONZALEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A.; BEZERRA, M. Psicología em la educación: implicaciones de la subjetividad em una perspectiva cultural histórica. *Revista Puertorriqueña de psicología*, v. 27, n. 2, jul/dez 2016, p. 260-274.

GOULART, Daniel Magalhães. Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, 2009.

HADDAD, Sérgio, PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108 – 194, mai./ago. 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

KRAWCZYK, Nora. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z. (Org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LEÃO, Geraldo Maguela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A. G. de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAFFIN, Marcos. Trabalho, economia solidária e processos educativos. p. 64 - 85 In: LAFFIN, M H L Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012.

LAFFIN, M. H. L. Fernandes. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M H L Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012.

MARX, Karl. *O capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editora, 2011.

MEIRA, Renata Bittencourt. *Baila bonito Baidô: Educação, dança e culturas populares em Uberlândia, Minas Gerais*. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Ensino da Arte) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, jul/dez 2002

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1997.

_____. La relacion entre personalidad, creatividad y motivacion: implicaciones en la practica educativa. *Revista cubana de psicologia*, Cuba, vol. VIII, n. 2-3, 1991a.

_____. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; ÁLVAREZ, Patrícia. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília: Líber Livros, 2014.

_____. Personalidad, creatividad y educación: Reflexiones sobre su interrelacion. México: *Revista Educación y Ciencia*, vol. 1, n. 4, jul-dez 1991b

MITJÁS MARTINEZ, A.; GONZALEZ REY, F. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. *O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais*. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. Pensar, crear y transformar: desafios para la educación. In: SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR PENSAR CRIAR E TRANSFORMAR, 1., São Paulo, Universidade São Marcos, 2000. Anais. São Paulo: Unimarco, 2000.

MITJÁS MARTINEZ, A.; ÁLVAREZ, P. *Apresentação*. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008a. In: Albertina Mitjás Martínez ; Patrícia Álvarez. (Org.). *O sujeito que aprende – Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. 1ed. Brasília: Liberlivro, 2014, v. 1, p. 63-97.

MIRANDA, Joseval dos Reis. *A avaliação das aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos por meio do portfólio*. UNB, PPG em Educação, Doutorado, 2011, 251 f.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, out/dez 2011, p. 613 – 622.

MOROSINI M. C.; NASCIMENTO, L. M. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. In: Seminário Internacional de Educação Superior, 8.; 2015, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, UFRGS, 2015

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. *A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008

MUNIZ, Luciana Soares. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. 2015. 315 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 15, n. 1, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *22ª Reunião anual da ANPEd*. Setembro de 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M H L Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012.

PEREIRA, Vânia Olária. *Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular*. UNB, PPG Edu, 2017, Doutorado, 350 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 184 – 201

ROCHA, Lílian Rose Marques. *Negra Soul*. Porto Alegre: Alternativa, 2016.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. *Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo*. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROSAS, Agostinho da Silva. *Criatividade em Educação Popular: Um diálogo com Paulo Freire*. 2008. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

RUIDIAZ, Paola Judith Amaris. *O que podem as oficinas de geometria?: cartografando uma sala de aula da EJA*. 2014. 136 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

RUMMERT, S. Maria; ALVES, Natalia. *Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade*. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*, Set /Out /Nov /Dez 2003

SILVA, Talita Fernanda da; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise das publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área de psicologia. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, jul./set. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. P. 73 – 102. In: SILVA, T. T. da. (org) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio. Apresentação. In: SOARES, Leôncio. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de.; FONSECA, Maria da Conceição FERreira Reis. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 55 out.-dez. 2013

TACCA, Maria Carmen Vilella Rosa; GONZÁLEZ REY, Sédriky . Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 2008, 28 [1], p. 138 – 161.

UNESCO. Declaração de Hamburgo, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>. Acesso em 26/01/2019

VENTURA, Jaqueline. BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.31, n.02, p. 211-227, Abril-Junho 2015

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade: características da produção científica brasileira. *Revista Avaliação psicológica*, 2007, 6(2), p. 261-270

WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Produção brasileira em criatividade: o estado da arte. *Escritos sobre Educação*, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2003

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação participante

Aspectos a serem observados nos alunos:

- Realiza intervenções em aula durante, antes ou depois da explicação da professora?
- Realiza perguntas sobre a explicação da professora?
- Se sim, como são essas perguntas? São perguntas de explicação ou evidenciam a reelaboração do conteúdo articulando-o com outro contexto?
- Nas intervenções em aula, evidencia o seu cotidiano ou a relação do conteúdo com seu cotidiano?
- Realiza perguntas interessantes que demonstram reflexão sobre o conteúdo?
- Identifica as lacunas e questionamentos possíveis em relação ao conteúdo?
- Demonstra confiança no seu processo de aprendizagem e compreensão?
- Apresenta uma atitude positiva e construtiva perante o erro?
- Demonstra independência em relação à realização de tarefas? Como se evidencia essa independência/dependência?
- Apresenta, tanto em suas intervenções como em suas produções, desenvolvimento de ideias próprias e reflexões próprias em relação ao conteúdo?
- Propõe alternativas para o questionamento proposto pelo conteúdo?
- Diante de situações, saberes e experiências que não conhece, demonstra imaginação ao pensar diversas possibilidades de como seriam?
- Na tentativa de compreender um novo conteúdo, imagina diversas imagens, representações/analogias que o ajudem em sua compreensão?
- Como esse aluno se posiciona em sala de aula?
- Como se posiciona perante a professora, durante a explicação do conteúdo?
- Quais os gestos e expressões que é possível perceber durante esse processo?

APÊNDICE B - Roteiro de projeto colaborativo com a professora regente

DIA 1 - Reapresentação da pesquisadora e os objetivos do projeto; além disso, a pedido da professora, aplicamos um questionário inicial sobre as concepções dos alunos a respeito de questões de relacionamento com a linguagem e preconceito. Iniciamos o projeto discutindo uma série de áudios de diferentes pessoas falando sobre diferentes assuntos a fim de promover nos alunos uma discussão acerca das expectativas imaginárias que eles tinham com cada uma das pessoas somente a partir dos áudios sobre gênero, raça, vestimenta, classe social.

DIA 2 - Discussão com a turma sobre os conceitos de norma padrão e variação linguística a partir de exemplos cotidianos, percebendo as relações de poder que se estabelecem a partir de um julgamento da linguagem como “certa” ou “errada”.

DIA 3 - Retomada das discussões anteriores através de material teórico e atividade em grupo através de imagens. Essa atividade consistiu em uma divisão da turma em três grupos. Cada grupo recebeu um conjunto de três imagens que poderiam ter relação entre si de alguma forma sobre o conteúdo trabalhado em sala. Dessa forma, os alunos teriam de procurar por essas diferenças e semelhanças entre imagens de charges, fotografias ou desenhos sem linguagem verbal. Após, os alunos teriam de apresentar ao grande grupo suas percepções. As imagens a serem relacionadas são apresentadas a seguir:

Grupo 1 – As pessoas falam diferente:



Grupo 2 – A adequação da linguagem às situações e como cada um faz isso de uma maneira diferente:



POGRESSIO POGRESSIO
NOIS SEMPRE ESCUITO
FALA, U POGRESSIO
VEM DU TRABAIO
ENTAO AMANHACEDO
NOIS VAI TRABAIA



Grupo 3 – O que importa é a comunicação

DIA 4 - Discussão sobre um vídeo em que o ministro Alexandre Garcia, em entrevista!! no programa Bom Dia Brasil, fala sobre o conteúdo de preconceito linguístico nos livros didáticos e profere uma opinião contrária. Após a discussão, apresentou-se aos alunos duas



possibilidades de situação-problema para resolverem, como segue:

POSSIBILIDADE 1 DE SITUAÇÃO-PROBLEMA:

Imagine que você é um professor ou professora do Colégio de Aplicação da UFRGS da matéria que você mais tem afinidade (matemática, português, teatro, etc). Durante seu cotidiano na escola, você presencia, várias vezes na semana, situações de bullying realizado por vários alunos do Ensino Médio e Fundamental tendo como alvo um aluno novo do nono ano do Ensino Fundamental que tem sotaque nordestino e fala várias palavras consideradas, pelas outras pessoas, como palavras “erradas”, como “pobrema” em vez de “problema”, “trabaio” em vez de “trabalho”, “memo” em vez de “mesmo”, “as atividade” em vez de “as atividades”. O que você faria para intervir ou solucionar esse problema? Pensando nas suas possibilidades enquanto professor e nos conteúdos que você tem de ensinar nas aulas, o que você poderia fazer para melhorar a situação desse aluno e melhorar o cotidiano da escola?

Você pode fazer projetos com os alunos, com outros professores, projetos interdisciplinares, entre as turmas, oficinas, ou outras coisas que você pensar. No entanto, é necessário que você faça algo. Então, você terá de pensar em:

- 1) De qual disciplina você seria professor (matemática, teatro, geografia, história, etc)
- 2) Qual ação você faria para intervir ou solucionar esse problema
- 3) Como essa ação seria realizada
- 4) Quem estaria envolvido (outros professores, alunos, diretoria, etc)
- 5) Qual seria a participação de cada pessoa envolvida
- 6) Quais as possíveis consequências dessa ação para o cotidiano da escola

POSSIBILIDADE 2 DE SITUAÇÃO-PROBLEMA:

Imagine que você é um ou uma atendente que trabalha em uma franquia de uma megaloja de vestuário em um shopping. Durante seu cotidiano no trabalho, você percebe várias situações de bullying e assédio moral por parte de vários colegas tendo como alvo um funcionário novo que vem do interior do estado e trabalha na limpeza do local. Durante vários momentos seus colegas riem e comentam a forma do novo funcionário falar, que troca “dormir” por “drumir”, “as roupas” por “as ropa”, “se nós pudéssemos” por “si nós prudesse”, “talvez” por “tarveiz”. Considerando que você ocupa uma boa posição no trabalho em relação aos outros colegas, ou seja, você tem uma boa relação com seus parceiros e também com seus superiores, como você procuraria intervir ou solucionar esse problema? Qual seria sua postura perante esses colegas e esse novo funcionário?

Você pode pensar em diversas abordagens para esse problema, desde conversas até projetos educativos com toda a equipe. No entanto, você tem de fazer algum tipo de intervenção. Para isso, você terá de pensar:

- 1) Como você irá mediar o conflito, ou seja, como você irá falar com os seus colegas ou superiores
- 2) Como tentar resolver o conflito, que ações e atitudes tomar
- 3) Como essas atitudes/ações vão acontecer no espaço de trabalho
- 4) Quais as pessoas que estarão envolvidas nessas atitudes e ações
- 5) Quais as possíveis consequências dessas ações/atitudes para o espaço de trabalho.

Em seguida, abriu-se espaço para que os alunos apresentassem ao grande grupo suas possibilidades de resolução da questão.

DIA 5 - Retomada das discussões, realização de um cartaz coletivo da turma de frases contra o preconceito linguístico e aplicação de um questionário final, a pedido da professora, parecido com o inicial para fins comparativos das mudanças ou semelhanças das concepções dos alunos.

APÊNDICE C - Roteiro base das dinâmicas conversacionais**1ª dinâmica:**

- a) Qual o seu trabalho? O que você faz?
- b) O que você faz durante o seu tempo livre, ou seja, quando não está trabalhando?
- c) Me diga duas situações da infância que tenham sido muito boas para ti
- d) Agora me diz duas que não tenham sido tão boas.
- e) E sobre a adolescência, quais as melhores memórias que tu tens?
- f) E quais memórias não são tão boas assim?
- g) E sobre a tua atual fase da vida, quais são dois aspectos que tu poderias dizer que são muito bons atualmente?
- h) E quais não são tão bons?

2ª dinâmica:

(além de pontos individuais de cada participante pra serem retomados da primeira dinâmica)

- a) O que ficou pensando da última entrevista, o que ficou de importante
- b) Como é o PI (Projeto de Investigação) e o interesse pela minha pesquisa
- c) Relação com os professores e colegas
- d) Relação com avaliação e com atividades escritas
- e) Como foi pra fazer a situação-problema
- f) Visão dos outros em relação a si
- g) Aprendizagem de coisas novas
- h) Participação em aula

3ª dinâmica:

(além de pontos individuais de cada participante pra serem retomados da primeira dinâmica)

- a) Falar mais sobre o Ensino Fundamental, a relação com os colegas e professores
- b) Como se vê como aluno
- c) Situações que dificultam a própria aprendizagem
- d) Visão de futuro de si

APÊNDICE D - Roteiro base para o instrumento de completamento de frases

Além dessas frases, outras foram incluídas a fim de personalizar o instrumento e promover outras possibilidades de análise sobre aspectos particulares da subjetividade de cada participante, conforme foi julgado necessário pela pesquisadora no campo empírico.

1. Eu gosto _____
2. Eu não gosto _____
3. A minha escola _____
4. A casa onde moro _____
5. O meu trabalho _____
6. O meu dia-a-dia _____
7. O meu trabalho não é _____
8. O meu dia-a-dia não é _____
9. Quando eu estudo eu _____
10. Quando eu aprendo eu _____
11. Eu aprendo _____
12. A minha criatividade _____
13. A minha imaginação _____
14. Eu prefiro _____
15. A minha melhor lembrança _____
16. A minha pior lembrança _____
17. Quando estou sozinho(a) _____
18. Eu amo _____
19. Eu penso _____
20. Eu sinto _____
21. Eu lembro _____
22. Em sala de aula _____
23. Não consigo _____
24. Fico feliz quando _____
25. Meus colegas de classe _____
26. Meus colegas de trabalho _____
27. Fico tranquilo(a) e descansado(a) _____
28. Fico estressado(o) e irritado(a) _____
29. Se eu pudesse _____
30. No passado, _____
31. Atualmente, _____
32. Mudar _____
33. Ser jovem ou adulto e estudar _____
34. Quando aprendo algo novo _____
35. Quando não consigo aprender algo novo _____
36. Para aprender algo novo _____
37. Acredito _____
38. Sinto dificuldade _____
39. Acho fácil _____
40. Acredito que sou _____
41. A curiosidade _____

APÊNDICE E – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Isabella Kessler de Azambuja, responsável pela pesquisa chamada “Processos imaginativos, criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva cultural-histórica da subjetividade” estou fazendo um convite para tu participares como voluntário nesse estudo.

Esta pesquisa pretende estudar como a criatividade se expressa nos processos de aprendizagem e quais as relações com sua subjetividade. Acredito que ela seja importante porque a criatividade é um processo que ainda não é tão estudado no Brasil e, quando é estudado, a pesquisa é realizada com crianças. Acredito que adultos também usam a criatividade e a imaginação para aprender coisas e, principalmente, adultos da Educação de Jovens e Adultos, que tem que lidar com a rotina de trabalho e a rotina de estudo de forma criativa e imaginativa.

Para a realização da pesquisa, serão aplicados o que chamamos de instrumentos de pesquisa, que serão a observação em sala de aula, entrevistas, um projeto sobre Preconceito Linguístico em parceria com a professora regente, uma oficina de fotografia, uma atividade com produção de cartazes sobre escolaridade e uma atividade de completamento de frases. A tua participação nessa pesquisa vai consistir em participar da conversa e das atividades. Importante esclarecer que a parte mais importante da pesquisa é o diálogo, a conversa. Ou seja, todas as atividades de pesquisa vão ter como atividade principal a troca de ideias entre eu e tu, então é importante que ambos tenhamos uma abertura para o diálogo.

É possível que aconteçam alguns desconfortos e riscos mínimos, como cansaço, emoções tristes ou felizes vindo à tona, lembranças boas ou ruins vindo à mente. Os benefícios que esperamos com este estudo são uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, ou seja, entender melhor como as pessoas usam a criatividade para aprender coisas do cotidiano e da escola, sejam essas pessoas adultos que, geralmente, se acredita que não utilizam a imaginação. Assim, poderemos pensar em estratégias pedagógicas para melhorar o processo de ensino em sala de aula.

Durante todo o período de pesquisa, tu tens o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo no telefone (51) 992758303 a qualquer hora, havendo garantia de que o esclarecimento seja feito. Além disso, podes entrar em contato pelo e-mail isabella.azambuja@acad.pucrs.br ou ainda o e-mail da professora responsável pela pesquisa, Marlene Rozek: marlene.rozek@pucrs.br. Tu tens garantido o direito de não aceitar participar ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP- PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

As informações resultantes dessa pesquisa serão estritamente confidenciais e serão divulgadas somente em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos participantes. Para isso, as entrevistas serão transcritas e os nomes serão fictícios. Além disso,

tu poderás revisar a transcrição das entrevistas para alterá-la ou corrigi-la a qualquer momento. As entrevistas serão marcadas previamente e, caso você autorize, elas serão gravadas.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma. Além disso, não assine este termo se todas as suas dúvidas não forem esclarecidas.

Se tu concordares em participar desse estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará as duas vias originais deste termo de consentimento. Tu irás receber uma das vias para guardar consigo e a outra será guardada por mim.

Eu, _____, após leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecer todas minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado sobre como a pesquisa será realizada, sobre os motivos pelos quais ela será realizada e os desconfortos e benefícios envolvidos. Fica claro para mim que a minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante disso, concordo de espontânea vontade em participar desse estudo.

Assinatura do participante:

DECLARAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE OBTEVE O CONSENTIMENTO

Expliquei integralmente este estudo ao participante e, na nossa opinião, houve acesso suficiente às informações, incluindo desconfortos e benefícios, para uma decisão consciente seja tomada.

Data:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE F – Carta de apresentação à escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROJETO DE DISSERTAÇÃO “PROCESSOS IMAGINATIVOS, CRIATIVIDADE E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE”
PROF^a DR^a MARLENE ROZEK ISABELLA AZAMBUJA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Porto Alegre, de de

Prezados(as);

Me chamo Isabella Kessler de Azambuja e atualmente sou mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, sob orientação da Prof^a. Dr^a Marlene Rozek. Sou formada em Letras – Licenciatura na mesma instituição de ensino e educadora em cursos pré-vestibulares populares em Porto Alegre. Tenho a intenção de realizar minha pesquisa de campo no colégio por acreditar que o espaço e a proposta pedagógica alternativa do colégio, que prezam pela interdisciplinaridade, pela pesquisa e pela criação, será relevante para a nossa pesquisa.

O projeto se intitula “Processos imaginativos, criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva cultural-histórica da subjetividade” e pretende estudar como a criatividade é expressada nos processos de aprendizagem de alunos de Ensino Médio em modalidade de Educação de Jovens e Adultos e quais as relações com sua subjetividade. Acredito que ela seja importante porque a criatividade é um processo que ainda não é tão estudado no Brasil e, quando é estudado, a pesquisa é realizada com crianças. Acredito que adultos também usam a criatividade e a imaginação para aprender coisas e, principalmente, adultos da Educação de Jovens e Adultos, que tem que lidar com a rotina de trabalho e a rotina de estudo de forma criativa e imaginativa.

Para a realização da pesquisa, serão instrumentos de pesquisa as entrevistas, conversas, produções textuais e uma atividade de completamento de frases sobre como os alunos utilizam a criatividade e a imaginação para aprender uma série de conteúdos. A participação dos alunos nessa pesquisa consistirá em responder a essa entrevista, participar da conversa individual e coletiva e, por fim, responder à atividade de completamento de frases. Assim, pretende-se pensar em estratégias pedagógicas que tornem o processo de ensinar e de aprender mais significativo.

As informações resultantes dessa pesquisa serão estritamente confidenciais e serão divulgadas somente em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos participantes. Para isso, as entrevistas serão transcritas e os nomes serão fictícios. Além disso, os alunos poderão revisar a transcrição das entrevistas para alterá-la ou corrigi-la a qualquer momento. As entrevistas serão marcadas previamente e, caso seja autorizado, elas serão gravadas.

Atenciosamente,

Isabella Azambuja – Mestranda em Educação (PUCRS/CNPq)

Marlene Rozek – Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br