

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE BRITO KULMANN CONZATTI

**SENTIDOS DA VIVÊNCIA EDUCATIVA PARA ADULTOS MADUROS DE UMA  
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Porto Alegre

2015

FERNANDA DE BRITO KULMANN CONZATTI

**SENTIDOS DA VIVÊNCIA EDUCATIVA PARA ADULTOS MADUROS DE UMA  
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Tércia Rita Davoglio

Porto Alegre

2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C768s Conzatti, Fernanda de Brito Kulmann

Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos / Fernanda de Brito Kulmann Conzatti. – Porto Alegre, 2015.

140 f. : il.

Diss. (Mestrado em Educação) – Fac. de Educação - PUCRS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tércia Rita Davoglio.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Médio. 3. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. 4. Adultos. I. Davoglio, Tércia Rita. II. Título.

CDD 374

**Ficha Catalográfica elaborada por Vanessa Pinent**

**CRB 10/1297**

FERNANDA DE BRITO KULMANN CONZATTI

**SENTIDOS DA VIVÊNCIA EDUCATIVA PARA ADULTOS MADUROS DE UMA  
TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de  
Educação da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 18 de dezembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Koller – UFRGS

---

Prof. Dr. Johannes Doll – UFRGS

---

Profa. Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda – PUCRS

Porto Alegre

2015

Dedico essa dissertação aos meus pais e, em especial, ao meu esposo, pelo apoio incondicional ao longo dessa caminhada. Também, à equipe de trabalho da qual faço parte, que constituiu uma rede para que eu pudesse “mergulhar” profundamente na execução desse trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, profa. Tércia Rita, pelo apoio e incentivo durante todo o percurso.

Ao meu esposo, André Conzatti, pelo amor, compreensão e paciência nessa trajetória.

Aos meus colegas de trabalho, por entenderem esse importante momento na minha vida pessoal e profissional, possibilitando a minha dedicação integral à consecução dessa pesquisa.

As minhas professoras e aos colegas de pós-graduação, pelos ensinamentos e, em especial, à querida colega mestranda e amiga Carla Elisabete Cassel Silva, pelas parcerias nos momentos de angústias, mas, também, de conquistas no decorrer da caminhada.

À equipe diretiva e aos professores da escola observada e, principalmente, aos coordenadores e aos professores da turma de Ensino Médio da EJA, por terem permitido, com tanta receptividade, a coleta dos dados.

A todos os meus colegas de trabalho e educandos da turma de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por terem aceitado o convite de participar do estudo e por terem me acolhido, de modo tão carinhoso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro, disponibilizado por meio da concessão de bolsa de estudo à pesquisadora para a realização do Mestrado.

E a todas as pessoas que, de alguma maneira, participaram para a consecução do presente trabalho.

Somos seres que, ao se transformarem, transcendem-se. Somos seres que ao irreversivelmente transcenderem a si-mesmos como pessoas, como coletividades, como toda uma humanidade, tendem a ampliar crescentemente uma vocação humana à busca do outro, à generosa partilha da vida, a uma amorização que apenas no viver-e-criar-juntos encontra a sua plena realização. (BRANDÃO, 2015, p. 207)

## RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o método de estudo de caso coletivo e objetivou compreender os sentidos que os educandos adultos maduros da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuíram à retomada da Educação formal, bem como as suas percepções sobre as mudanças decorridas a partir desse percurso educativo. A amostra se constituiu de quatro educandos adultos, frequentadores do segundo ano do Ensino Médio, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de uma instituição escolar da rede pública federal de ensino de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, na faixa etária situada entre 47 e 68 anos, servidores públicos de uma instituição federal de Ensino Superior e beneficiários de bolsa de estudo. A coleta dos dados foi realizada na escola frequentada pelos sujeitos pesquisados, por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora; construção de uma linha do tempo da história escolar dos sujeitos investigados; observações em sala de aula; consulta e análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino para a EJA. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada, especialmente, na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os resultados apontaram para a emergência de duas categorias: Vivências educativas na EJA e Afetamentos provocados pelo percurso educativo na EJA, reveladoras do universo dos sentidos experienciados pelos sujeitos na Educação formal e que reverberaram nas diferentes esferas e contextos das suas vidas. Esses sentidos pautaram-se pelas motivações, dificuldades, existência de uma rede de apoio social e afetivo para a permanência na EJA, expectativas futuras, bem como mudanças manifestadas nas esferas cognitiva, comportamental, psicossocial e nos hábitos de vida dos pesquisados. A produção de sentidos para os sujeitos da pesquisa foi mediada por intercomunicações constantes entre Micro, Meso, Exo e Macrossistema, representados pelas relações recíprocas e pelos apoios social e afetivo na retomada do processo de Educação Formal. Outrossim, representaram processos de desenvolvimento saudáveis, com mudanças cognitivas, comportamentais, psicossociais e de hábitos de vida positivos na vida dos entrevistados. A perspectiva teórica adotada pretendeu trazer um novo viés na forma de abordar o educando adulto que busca a EJA para além de estigmas preconceituosos, na busca de outros elementos constitutivos dessa modalidade de ensino, e, especialmente, da Educação de pessoas adultas maduras, ultrapassando o seu entendimento apenas pela perspectiva da escolarização, pautada pelos princípios de reparação, qualificação e equalização. A intenção foi trazer para discussão aspectos que refletissem, de modo significativo e latente, a vida e os contextos dessas pessoas,



a partir de vivências transformadoras, numa abordagem sistêmica e contínua de desenvolvimento. Ademais, destacar a importância de uma rede de apoio social e afetivo nessa dinâmica, onde diferentes processos, pessoas e contextos se articulassem, na tentativa de possibilitar formas e maneiras para que todas as pessoas, independentemente da idade, possam vivenciar situações que potencializem mudanças de vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Adultos maduros. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

## **ABSTRACT**

This research of qualitative approach used the collective case study method and aimed to understand the meanings that the mature adult learners of EJA educational modality – from Portuguese, “Educação de Jovens e Adultos”– attributed to the resumption of formal education as well as their perceptions of the changes from this educational method. The sample consisted of four adult learners, regulars of the second year of high school, the Youth and Adults Educational Modality (EJA), a school institution of the federal public schools of Porto Alegre/Rio Grande do Sul, in the age group between 47 and 68 years, civil servants of a federal institution of higher education and recipients of scholarship. The data collection was carried out in the school attended by the thesubjects of this study, through semi-structured interview, recorded on audio and later transcribed by the researcher; building a timeline of the history of the students investigated; observations in the classroom; consultation and analysis of the political-pedagogical project of the educational institution for adult education. For data analysis was used Discursive Textual Analysis (DTA), based especially on Bioecological Theory of Human Development. The results pointed to the emergence of two categories: educational experiences in the EJA modality and nuisances caused by the educational process in adult education, way of revealing the universe experienced by the subjects in formal education and that reverberated in various spheres and contexts of their lives. These senses were guided up by motivations, difficulties, existence of a network of social and emotional support to stay in EJA, future expectations as well as changes manifested in cognitive spheres, behavioral, psychosocial and lifestyle habits of respondents. The production of meanings for the subjects was mediated by constant intercommunication between Micro, Meso,Exo and macro systems, represented by the mutual relations and the social and emotional support in the resumption of the formal education process. Moreover, they accounted for healthy development processes, with cognitive changes, behavioral, psychosocial and positive lifestyle habits in the lives of respondents. The theoretical perspective adopted intended to bring a new bias in the approach to the adult learners who seek adult education beyond any stigma or prejudice in seeking other components of this type of education, and especially the education of mature adults, overtaking its understanding only from the educational perspective, guided by the principles of repair, qualification and equalization. The intention was to bring to discussion aspects that reflected in a significant and latent way, the lives and backgrounds of these people, from transforming experiences in a systematic and continuous approach to development. Also, highlighting the importance of a network of social and

emotional support in this dynamic where different processes, people and contexts articulate, in an attempt to allow forms and ways for all people, regardless of age, experience situations that empower changes in their lives.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Mature adults. Bioecological Theory of Human Development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (PPCT) .....	51
Gráfico 1 - Número de dissertações e teses produzidas entre 2011 e 2012, segundo o Banco de Teses da CAPES .....	57
Gráfico 2 - Áreas de conhecimento da produção acadêmica acerca dos sujeitos adultos da EJA (Banco de Teses/CAPES, 2011-2012) .....	58
Gráfico 3 - Número de dissertações e teses nos anos de 2013 e 2014 na BDTD/IBICT .....	59
Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	69
Quadro 2 - Sumarização da idade/ano de ingresso e de abandono/interrupção escolar anteriores à EJA (2013) .....	75
Quadro 3 - Sumarização das informações referentes à retomada do processo de Educação (formal/não formal) dos entrevistados anteriores ao ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, em 2013.....	76
Figura 2 - Categorização das falas dos sujeitos da pesquisa .....	86
Figura 3 - Modelo PPCT para a compreensão do desenvolvimento humano dos pesquisados .....	112
Figura 4 - Rede de Tecituras acerca dos sentidos da vivência educativa na EJA .....	114
Figura 5 – Sentidos da EJA para os pesquisados.....	115

## LISTA DE SIGLAS

ABC – Ação Básica Cristã

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CERTIFIC – Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEAs – Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos

CPCs – Centros Populares de Cultura

DNE – Departamento Nacional de Educação

EA – Educação de Adultos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Nacional Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PEA – População Economicamente Ativa

PI – Projeto de Investigação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEA – Serviço de Educação de Adultos

TBDH – Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	15
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	20
<b>3</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b> .....	22
<b>4</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	23
4.1	Objetivo Geral .....	23
4.2	Objetivos Específicos .....	23
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	24
5.1	Pesquisa de abordagem qualitativa .....	24
5.2	A opção pelo método do Estudo de Caso .....	25
5.3	Sujeitos da pesquisa .....	26
5.4	Procedimentos de coleta de dados .....	27
5.5	Instrumentos de coleta de dados .....	28
5.5.1	Entrevista semiestruturada .....	28
5.5.2	Construção da Linha do Tempo da História Escolar.....	29
5.5.3	Observações em sala de aula .....	30
5.5.4	Análise documental .....	31
5.6	Procedimentos de Análise dos dados.....	31
5.7	Considerações éticas .....	34
<b>6</b>	<b>TECENDO RELAÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO</b> .....	35
6.1	Educação e a sua forma escolar, a Educação Formal: definições importantes para o estudo dos sentidos da vivência educativa na EJA .....	35
6.2	O campo da Educação de Adultos e a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” - EJA: um recorte histórico .....	37
6.2.1	A Educação de Adultos no Brasil .....	39
6.2.2	A Constituição Federal de 1988 e a EJA como modalidade de ensino: um marco para o país.....	41
6.3	O ciclo de vida adulto .....	44
6.3.1	A adultez intermediária e os processos de desenvolvimento .....	44
6.4	Aprendizagem ao Longo da Vida e suas reverberações na vida de pessoas adultas e idosas 46	
6.4.1	A aprendizagem humana, segundo Peter Jarvis .....	49
6.5	A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH).....	50
<b>7</b>	<b>A PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ALUNO ADULTO DA EJA: ESTADO DE CONHECIMENTO (2011-2014)</b> .....	56
<b>8</b>	<b>RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	62
8.1	Observações em sala de aula: elementos constitutivos do contexto da pesquisa .....	62
8.2	Projeto Político Pedagógico para a EJA: reverberações na prática pedagógica de uma turma de adultos maduros .....	65

8.3	Percepções e reflexões sobre o contexto escolar .....	66
8.4	Os sujeitos da pesquisa: perfil sociodemográfico e familiar .....	68
8.4.1	Caso 1 - Pedro .....	69
8.4.2	Caso 2 – Fábio.....	70
8.4.3	Caso 3 - João .....	72
8.4.4	Caso 4 - Alexandre.....	73
8.5	Percurso escolar progresso às séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA .....	74
8.5.1	Trajетórias em comum: a violação do direito à Educação na infância/adolescência 78	
8.5.1.1	Trabalho infantil .....	79
8.5.1.2	Exclusão escolar: coadjuvante do “fracasso escolar” .....	82
8.5.1.3	O lugar dos estudos na dinâmica familiar durante a infância .....	85
8.6	Os sentidos da trajetória escolar para os educandos adultos maduros da EJA .....	86
8.6.1	Vivências na EJA .....	87
8.6.1.1	Motivações.....	87
8.6.1.2	Dificuldades .....	90
8.6.1.3	Rede de apoio social e afetivo .....	93
8.6.1.4	Expectativas futuras .....	95
8.6.2	Afetamentos pelo processo educativo na EJA .....	98
8.6.2.1	Cognitivo .....	100
8.6.2.2	Comportamental.....	103
8.6.2.3	Psicossocial.....	105
8.6.2.4	Hábitos de vida .....	109
8.7	O Modelo Bioecológico e a tecitura de uma Rede de Sentidos da vivência educativa na EJA.....	111
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA .....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE E – LINHA DO TEMPO ESCOLAR DOS ENTREVISTADOS .....</b>	<b>130</b>
	Caso 1 – Pedro .....	130
	Caso 2 - Fábio .....	131
	Caso 3 – João .....	132
	Caso 4 – Alexandre.....	133
	<b>ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUCRS .....</b>	<b>134</b>



<b>ANEXO B – PARECER DO CEP/PUCRS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO C – FOTOS DA AULA PRÁTICA DE QUÍMICA REALIZADA NO LABORATÓRIO.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO D - FOTO DA SALA DE AULA DA TURMA EF3-EJA.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO E – FOTO DA SALA DE AULA COM VISTA PARA A HORTA ESCOLAR.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO F – FOTOS DA HORTA ESCOLAR.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO G – FOTO DA AULA DE ALIMENTAÇÃO FUNCIONAL .....</b>	<b>140</b>

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente dissertação, intitulada “Sentidos da vivência educativa para adultos maduros de uma turma de Educação de Jovens e Adultos”, pertence à linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Essa linha propõe-se a estudar a Educação a partir de uma perspectiva ampla de desenvolvimento, integrando a dimensão pedagógica da experiência humana em seus diversos aspectos (biológicos, socioculturais, psicossociais, biográficos, espirituais e de subjetividades).

A pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que os educandos adultos maduros, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atribuíram à retomada da Educação formal, bem como as suas percepções frente às mudanças ocorridas a partir das vivências educativas.

Embora a definição de “sentido(s)” seja bastante complexa e divergente nas diversas áreas de conhecimento, adotou-se nesse estudo a seguinte definição de Smolka (2004, p.45):

Eles [os sentidos] vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Sendo assim, a produção de sentidos emerge das relações com as pessoas e o ambiente, permeados pela bagagem de experiências vivenciadas ao longo do tempo e que, apesar de ter um significado único para cada sujeito, eles são construídos mediante o coletivo, nas interações que se realizam ecologicamente.

O “deixar-se afetar” pode ser aqui entendido pelas possíveis transformações/mudanças provocadas pelo processo de Educação vivido, não somente no sujeito, mas também nas outras esferas de sua vida, numa perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011).

Maia (2004) estabelece a noção de “campo de afetação” como sendo o espaço afetivo existente entre sujeitos e mundo, fundamental para a apreensão e a criação de sentidos. Assim, a relação que se estabelece é com a afetividade, envolvendo não apenas o que é verbal e observável, mas também o não verbal e o sensorial, capaz de produzir mudanças a partir da interação pessoa-mundo: “No decorrer da vida, será também em situações de encontro (com o outro e com o mundo), num movimento de devir-com-o-outro, que novas marcas poderão

surgir e antigas impressões poderão ser transformadas" (MAIA, 2004, p.24). Nesse sentido, o campo de afetação é fundamental para a retomada dos processos de construção e de desenvolvimento da singularidade do sujeito.

A EJA, por sua vez, é considerada uma modalidade da Educação Básica, abarcando os anos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), além da Educação Profissional. Ela representa uma política de Estado que desenvolve ações educativas voltadas aos excluídos do processo de Educação formal. Seu marco legal reflete concepções sociais, políticas e culturais acerca do público a ser atendido, bem como subjaz conflitos sócio-históricos ocorridos na luta pela democratização do ensino aos jovens e adultos excluídos da escola (PICAU; WANDSCHEER, 2006).

No tocante à Educação de Adultos, se a considerarmos como um processo de Educação permanente (CANÁRIO, 2000), ela sempre existiu, porém, não na forma institucionalizada como a conhecemos atualmente. Em cada época, ela assumiu um caráter. Entre os séculos XIX e XX, por exemplo, a Educação de Adultos esteve sustentada por quatro pilares: (1) a origem e a emergência do conceito "Educação de Adultos"; (2) as intervenções estatais para alfabetizar os iletrados; (3) a Educação voltada para a formação profissional e (4) a implantação de políticas para os adultos.

Entretanto, foi somente a partir da Segunda Guerra que a Educação de Adultos adquiriu novas configurações, especialmente, com a realização das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAs). As CONFINTEAs nortearam muitas políticas públicas voltadas ao público jovem e adulto, público esse que, por diferentes razões, não teve acesso ao processo de escolarização na idade considerada a adequada.

Compreender a passagem de pessoas adultas na Educação formal e, principalmente, as reverberações desse processo de formação sobre o sujeito, representa uma das justificativas para a realização da presente pesquisa. É possível tornar os seres humanos mais humanos pela Educação? É ela um agente de mudança nos sujeitos, nas suas vidas e em seus contextos?

Gadotti (2011), no prefácio do livro "Educação e Mudança", de Paulo Freire, discorreu sobre os limites e as possibilidades da Educação, propondo a seguinte pergunta: "Pode a educação operar a mudança? Que mudança?" (p. 9).

Freire (2011), doravante uma perspectiva crítica e reflexiva de Educação, dotada de comprometimento social, político e cultural, nos aponta alguns caminhos frente às possibilidades que o ato pedagógico apresenta rumo à Educação transformadora. Desse modo, a Educação voltada para a mudança poderia ensejar a abertura para o mundo da vida

(JARVIS, 2012), no sentido freireano de “Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida [...]” (FREIRE, 2011, p. 11).

A reflexão sobre o que é a Educação e o que é o ser humano, sob um prisma filosófico e antropológico, vislumbrará aquilo que Paulo Freire considerou o núcleo central do ato educativo: a ideia do inacabamento do ser humano. O homem, ao ter consciência da sua incompletude se educa, num processo permanente de busca por seu aprimoramento, realizada na inter-relação com os seus pares. Na inconclusão do ser humano, a Educação significativa será aquela capaz de reverberar no sujeito aprendente maneiras de criação e transformação da realidade. Ao deixar-se tocar pelas ações educativas vivenciadas, tanto em contextos formais quanto não formais e informais de ensino<sup>1</sup>, o sujeito vivenciará experiências capazes de provocar mudanças, no decorrer de todo o ciclo de vida.

A combinação de processos ao longo da vida pelos quais a totalidade da pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções significados, crenças e situações) - experiência situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experienciada). (JARVIS, 2015, p. 813)

Assim, as aprendizagens, embora ocorram, na sua maioria, em contextos coletivos, proporcionam experiências individuais e únicas em cada sujeito. Elas podem ser semelhantes, mas nunca idênticas, pois abarcam processos de constituição do sujeito com o mundo a partir de sua biografia.

Partindo-se deste princípio, essa pesquisa se ancorou na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), de Urie Bronfenbrenner, a qual permitirá compreender as experiências transformadoras nos sujeitos e nos diferentes níveis ecológicos (BRONFENBRENNER, 2011), a partir da ação educativa. Esse Modelo está centrado na compreensão da dinâmica das relações estabelecidas entre o sujeito e os diferentes contextos dos quais faz parte, direta ou indiretamente. Nesta inter-relação, presume-se que ocorra o processo de desenvolvimento humano, no qual os sujeitos influenciam e são influenciados por processos relacionais e dinâmicos da pessoa e contexto(s), a partir de uma perspectiva bioecológica.

---

<sup>1</sup> Segundo Pires (2002), as aprendizagens formais são aquelas desenvolvidas em instituições de ensino formais, conduzindo à emissão de diplomas e qualificações; as não formais ocorrem fora dos ambientes formais de ensino – trabalho, família, comunidade – e não necessariamente conduzem à certificação e as aprendizagens informais resultam de aprendizagens intercorridas em situações mais amplas de vida, no âmbito individual e social e que, geralmente, não são reconhecidas.

Além do modelo TBDH, também dialogou-se com os estudos de Peter Jarvis e Paulo Freire sobre a aprendizagem humana e transformadora.

Para a consecução desse estudo, os sujeitos investigados foram quatro educandos adultos maduros, frequentadores do 2º ano do Ensino Médio, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública da rede federal de ensino de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, na faixa etária entre 47 e 68 anos, servidores públicos de uma instituição federal de ensino superior e bolsistas de um Edital de Apoio à Qualificação da instituição em que trabalham. O critério “bolsista” objetivou compreender a influência, ou não, de contextos protetivos no desenvolvimento dos sujeitos pesquisados.

A escolha pela abordagem qualitativa se justificou tendo em vista que ela procura responder a questões muito particulares, ocupando-se do campo dos significados, motivos, valores e atitudes de um fato a ser investigado. Segundo Minayo (2008a, p.24), “O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.”, o que ratifica a sua aplicabilidade nesse estudo.

Como método, optou-se pelo estudo de caso, haja vista seu propósito que é proceder a uma análise detalhada de um caso, de forma a compreender a dinâmica de um fenômeno em sua complexidade e singularidade. Considerando-se que a presente pesquisa objetivou compreender qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos adultos ao percurso educativo trilhado na EJA e sua(s) percepção(ões) acerca das modificações ocorridas em suas vidas e contextos a partir dessa vivência educativa, justifica-se a opção pelo estudo de caso. Conforme Yin (2005, p.20), “[...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.”.

Para a coleta dos dados se utilizou os seguintes instrumentos: consulta ao registro de servidores bolsistas da instituição em que trabalha o público-alvo da pesquisa, de modo a verificar o quantitativo de servidores matriculados e com bolsa de estudo por instituição de ensino; entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora; construção de uma linha do tempo da história escolar dos sujeitos investigados, com a finalidade de complementar as informações obtidas na entrevista; observações em sala de aula e consulta e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino para a EJA.

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que vai ao encontro da abordagem qualitativa, de maneira a proporcionar uma imersão nos dados coletados em busca da compreensão dos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A presente dissertação está constituída pela apresentação da justificativa da pesquisa e sua relevância social e científica; questão de pesquisa; objetivos do estudo; percurso metodológico; entrelaçamentos com o campo teórico; estado de conhecimento das produções acadêmicas sobre o educando adulto da EJA (2011-2014); resultados e discussão; considerações e referências.

## 2 JUSTIFICATIVA

No ano de 2013 fui convidada a realizar a supervisão pedagógica de uma turma de Educação de Jovens e Adultos composta, majoritariamente, por servidores públicos da mesma instituição em que trabalho, os quais estariam retomando o processo de escolarização formal depois de um longo período fora dos bancos escolares. Essa experiência foi o “pontapé” inicial para que emergisse o interesse em compreender os sentidos do processo educativo na vida desses sujeitos. Motivada pela própria trajetória de retomada dos estudos desses servidores, decidi me desafiar a voltar a estudar também, realizando a seleção do Mestrado Acadêmico em Educação na PUCRS, no segundo semestre do ano de 2014.

Aliando interesses pessoais com a necessidade de aperfeiçoamento profissional, mergulhei no Mestrado em Educação na tentativa de investigar e compreender os sentidos do percurso educativo na EJA para esses sujeitos, bem como verificar se os mesmos deixaram-se “afetar” pelas intervenções educativas percorridas no processo de formação.

Embora uma parcela desses educandos-trabalhadores apresentasse alguns elementos incentivadores promovidos pela instituição na qual trabalhavam, como por exemplo: bolsa de estudo, horário vespertino das aulas (os trabalhadores eram liberados mais cedo da sua jornada de trabalho para frequentarem as aulas) e a possibilidade de alguns deles receberem um acréscimo salarial após a conclusão do Ensino Básico (conforme previsto no Plano de Carreira), esses não pareceram os únicos responsáveis para fazê-los retomar o processo de escolarização. Poderia haver outros fatores que transcenderiam esses elementos externos, e que seriam oriundos do sujeito adulto maduro na busca de seu processo de significação no mundo.

Visto que esses servidores tinham um emprego estável e seguro, mesmo diante de uma política de incentivo do local em que trabalhavam para que pudessem se qualificar e adquirir um grau de escolaridade maior, até mesmo para fins de aposentadoria, pareceu haver uma busca de mudança que estava além da demanda ambiental.

Portanto, julguei relevante realizar esse entendimento a partir de outra perspectiva, ultrapassando o entendimento de um processo educativo provocado somente por motivos extrínsecos ao sujeito, ou seja, àqueles voltados a uma recompensa, busca por reconhecimento social e/ou pressão externa (GUIMARÃES, 2009). Ademais, a realização dessa pesquisa visou oferecer contribuições na área da Educação e da formação de adultos maduros, sobretudo ao fenômeno voltado para a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), superando o

entendimento desses sujeitos na sua relação com o trabalho, haja vista o reduzido número de pesquisas que enfocam o sujeito da EJA na sua especificidade.

Segundo levantamento sobre o Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), “[...] pode-se dizer que o número de pesquisas que focaliza os sujeitos e suas identidades, bem como a diversidade e as diferenças culturais do público da EJA, é relativamente acanhado.” (DIAS et al., 2011, p. 79).

Partindo-se desse princípio, a presente pesquisa objetivou adentrar nas especificidades do sujeito adulto da EJA, nas suas interfaces com o processo educativo, com as pessoas envolvidas nesse processo e com o contexto escolar formal estabelecido no período da vida adulta, na tentativa de reafirmar a importância dessa modalidade como um espaço de empoderamento e resgate sociocultural desse público. Igualmente, visou oferecer contribuições na área da Educação, formação e aprendizagem de adultos, tecendo aspectos que permitissem entendê-los na sua diversidade e em seus múltiplos contextos. Os possíveis impactos oriundos da vivência educativa na EJA no sujeito e nos contextos mais imediatos poderão servir de subsídio para o planejamento de propostas educativas voltadas aos adultos, no tocante as suas aspirações e correspondências com o mundo das experiências vividas.



### **3 QUESTÕES DE PESQUISA**

1. Qual(is) o(s) sentido(s) atribuído pelos adultos maduros ao percurso educativo trilhado na Educação de Jovens e Adultos?
2. Os sujeitos investigados perceberam alguma mudança em suas vidas a partir dessa trajetória escolar?

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos adultos maduros ao percurso educativo trilhado na Educação de Jovens e Adultos e as suas percepções frente a possíveis mudanças decorridas a partir dessa vivência educativa.

### **4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Descrever as características socioculturais, familiares, escolares e econômicas dos sujeitos investigados.
- Explorar a trajetória escolar percorrida pelos sujeitos, bem como os aspectos que favoreceram o abandono escolar pregresso.
- Verificar a percepção dos pesquisados quanto às possíveis mudanças ocorridas na sua vida depois da retomada dos estudos.
- Analisar o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos adultos maduros à trajetória educativa na Educação de Jovens e Adultos.
- Conhecer os pressupostos político-pedagógicos da escola, analisando-os em relação à realidade observada na escola.
- Observar as atividades desenvolvidas na EJA, contextualizando-as com as vivências dos sujeitos.

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO**

Segundo Minayo (2008a), metodologia de pesquisa é definida como o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 14). No processo de fazer pesquisa, o método (teoria da abordagem), as técnicas (instrumentos de operacionalização do conhecimento) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, capacidade pessoal e sensibilidade) devem estar presentes. Entretanto, a metodologia vai além da aplicação de técnicas, envolvendo também as concepções teóricas do pesquisador e a sua articulação com a realidade.

### **5.1 Pesquisa de abordagem qualitativa**

Sustenta-se a escolha pela pesquisa qualitativa, tendo em vista que essa abordagem produz um olhar interpretativo, baseado nos significados das ações empreendidas pelos sujeitos, a partir da escuta dos mesmos, permitindo descrever e compreender os fenômenos pesquisados por meio das percepções e significados produzidos pelas experiências de vida dos sujeitos pesquisados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nesse tipo de pesquisa não há uma realidade, mas múltiplas, a partir dos diferentes enfoques que os participantes interpretam a realidade em que vivem.

De acordo com Minayo (2008a, p. 24), “O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.”, ou seja, procura responder a questões muito particulares, ocupando-se do campo de significados, motivos, valores e atitudes de um fato a ser investigado.

Lüdke e André (1986), ao tratarem sobre a pesquisa qualitativa, afirmam que o significado atribuído pelos investigados às coisas e a sua vida é o foco do pesquisador: nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve buscar capturar a perspectiva do entrevistado, isto é, “[...] a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Embora os pesquisados fossem servidores da mesma instituição na qual trabalha a pesquisadora, é importante frisar que o distanciamento necessário para a execução do estudo foi observado e preservado. A pesquisadora esteve ciente, durante todo o processo de obtenção dos dados, acerca das possíveis interferências desse contexto na relação estabelecida entre pesquisadora e pesquisados. Desse modo, o exercício da disciplina foi extremamente necessário para que as respostas dos entrevistados pudessem ser escutadas e analisadas a

partir de uma perspectiva interpretativa, atendendo aos critérios estabelecidos pela pesquisa qualitativa para elucidar o fato investigado.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa coaduna os interesses e a proposta desse estudo, qual seja, compreender, a partir da percepção dos entrevistados, os sentidos atribuídos à retomada da trajetória escolar na EJA, assim como possíveis mudanças provocadas por essa vivência nas suas vidas.

## **5.2 A opção pelo método do Estudo de Caso**

Justifica-se a escolha pelo estudo de caso, tendo em vista o seu propósito que é proceder a uma análise detalhada de um caso, objetivando compreender o fenômeno na sua complexidade contextual. Além disso, esse método permite ao pesquisador preservar as características do todo, bem como aquelas significativas dos acontecimentos da vida real (YIN, 2005).

Deliberou-se pelo estudo de caso coletivo (STAKE, 1995), haja vista as possibilidades de se chegar a conclusões comuns a partir dos casos analisados, proporcionando a generalização das descobertas, assim como uma melhor compreensão sobre um conjunto mais amplo de casos. Embora a generalização não seja o foco do estudo de caso, pois está voltado para o estudo de um fenômeno em sua individualidade e singularidade, é possível a generalização de semelhanças. Esse tipo de generalização de semelhanças de um caso em outro contexto semelhante dependerá da leitura e experiência realizada pelo leitor (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), partindo não somente de seus conhecimentos formais, mas também tácitos, ou seja, aqueles resultantes das experiências vividas (intuições, sensações, percepções). Outro tipo de generalização ocorre no âmbito acadêmico ou profissional, na qual diferentes leitores poderão encontrar pontos comuns entre diferentes estudos de caso, podendo fazer generalizações.

Autores, como Lüdke e André (1986), afirmam que o estudo de caso em Educação objetiva estudar um caso específico e delimitado. Assim, quando o pesquisador deseja investigar algo em sua singularidade, deve optar pelo estudo de caso.

Os estudos de caso, de caráter qualitativo, se caracterizam, conforme as referidas autoras, na busca pela descoberta, ou seja, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos, ele deve atentar para o emergente, para o novo durante o decorrer da pesquisa; na ênfase pela “interpretação em contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18), proporcionando uma compreensão mais apurada do fenômeno; na investigação de um

fenômeno em sua profundidade e complexidade; no uso de variadas fontes de informação, com o intuito de confirmar, refutar e fazer novas descobertas, assim como na possibilidade de se fazer “generalizações naturalísticas”, quer dizer, quando os relatos do pesquisador durante a sua experiência de investigação permitem ao leitor estabelecer relações com as suas experiências pessoais e, por fim, os estudos de caso possibilitam representar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação, demonstrando que a realidade pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas.

Portanto, reitera-se a escolha pelo estudo de caso por todas as características explicitadas anteriormente, e, especialmente, pelo seu propósito, que é investigar a particularidade de um grupo específico, constituído por servidores públicos estáveis de uma instituição pública federal de Ensino Superior, adultos maduros e bolsistas de um Edital de Apoio à Qualificação, num contexto de retorno à escola, com seus significados e reverberações em diversas esferas das suas vidas.

### **5.3 Sujeitos da pesquisa**

Os seguintes critérios de inclusão foram adotados para a seleção dos sujeitos da pesquisa: a) Ser servidor técnico-administrativo ativo da instituição federal de ensino superior selecionada para a pesquisa; b) Estar matriculado e frequente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; c) Receber uma bolsa de estudos do Edital de Apoio à Qualificação da instituição em que trabalha; d) Ter idade a partir dos 45 anos.

O critério “bolsista” objetivou compreender a influência, ou não, de contextos protetivos no desenvolvimento dos sujeitos pesquisados. Os servidores bolsistas integram um grupo contemplado em um Edital institucional que visa promover o desenvolvimento dos técnico-administrativos que não possuem o Ensino Básico Completo. A seleção dos beneficiários ocorre por intermédio da publicação de editais seletivos divulgados semestralmente em sítio eletrônico, com critérios definidos. O valor da bolsa de estudos é de duzentos reais para servidores que estiverem matriculados na Educação Básica.

Elegeram-se os servidores educandos do segundo ano do Ensino Médio da EJA em uma dada escola da rede pública federal de ensino, dado o número expressivo de servidores matriculados na referida escola e turma. Outrossim, a constituição dessa turma foi considerada um marco histórico para a instituição em que trabalham, pois foi a primeira vez que um grupo de servidores adultos maduros, em número significativo, ingressou e permaneceu junto na modalidade da EJA.

Em maio de 2013, quando da implementação do Edital, a instituição constatou um contingente de 455 servidores técnico-administrativos sem a Educação Básica Completa, de um total de 2.542 pertencentes a essa categoria funcional. Entre esses 455, sendo que 34 tinham o Ensino Médio Incompleto, 129 o Ensino Fundamental Completo e 292 o Ensino Fundamental Incompleto, indicando a necessidade de direcionar ações estratégicas e efetivas para atingir esse público em específico.

No que diz respeito ao número de sujeitos, foram incluídos quatro que preenchiam os critérios determinados e que demonstraram disponibilidade em participar do estudo. Consideramos importante ressaltar que, todos os servidores matriculados e frequentes na turma investigada, além de bolsistas, eram homens. Das três mulheres presentes na turma em questão, nenhuma delas atendia aos critérios de inclusão estabelecidos pela pesquisa. Por esse motivo, se justifica somente a presença de homens na composição dos sujeitos pesquisados.

#### **5.4 Procedimentos de coleta de dados**

Após a formalização e a liberação dos protocolos éticos de pesquisa, os sujeitos foram convidados a participar do estudo pessoalmente ou por contato telefônico, a partir da consulta ao registro de servidores bolsistas da instituição em que trabalha o público-alvo da pesquisa.

Essa consulta teve a finalidade de verificar o quantitativo de servidores matriculados e com bolsa de estudos por instituição de ensino, de modo a auxiliar na definição da escola e do público-alvo, tendo em vista a maior concentração de alunos matriculados e bolsistas em uma mesma instituição escolar.

Nesse contato telefônico foi agendado o encontro com os que demonstraram disponibilidade/interesse para participar da pesquisa, a partir dos critérios já definidos.

Os encontros foram realizados no ambiente natural dos sujeitos investigados, ou seja, na instituição de ensino frequentada por eles, em uma sala de aula reservada, em data e horário previamente agendados, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Cada encontro teve a duração de aproximadamente 1 hora e 20 minutos com cada sujeito da pesquisa, gravado em áudio a partir do consentimento de cada entrevistado. Esse encontro foi destinado à construção da linha do tempo e à realização da entrevista.

Foram realizadas também observações em sala de aula previamente combinadas com a coordenação da EJA, assim como a disponibilização do material para análise do PPP.

## **5.5 Instrumentos de coleta de dados**

A realização da coleta esteve apoiada nas seguintes técnicas: consulta ao registro de servidores bolsistas da instituição em que trabalha o público-alvo da pesquisa, de modo a verificar o quantitativo de servidores matriculados e com bolsa de estudos por instituição de ensino; entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora; construção de uma linha do tempo da história escolar dos sujeitos investigados, de modo a complementar as informações obtidas na entrevista; observações em sala de aula; consulta e análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino para a EJA.

### **5.5.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é, segundo Minayo (2008b, p.64) uma “técnica privilegiada de comunicação”, na qual se estabelece uma relação mútua entre o entrevistador e o entrevistado. O estabelecimento de um clima de reciprocidade, respeito e confiança entre entrevistador e entrevistado permite que as informações emergjam de maneira bastante promissora, sobretudo, nas entrevistas não totalmente estruturadas: “Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”. (p.34).

Sendo assim, informações privilegiadas e de foro bastante íntimo poderão ser socializadas com o entrevistador quando esse clima de aceitação e empatia for estabelecido.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada oportuniza a flexibilidade. O entrevistador poderá ter o auxílio de um roteiro, porém, não rígido, sendo passível de adaptações. Ademais, ele deverá atentar não somente para uma sequência de ordem lógica de assuntos - dos mais simples aos mais complexos - mas que também siga uma ordem “psicológica”, tendo o cuidado para que questões mais complexas e delicadas sejam abordadas, de forma zelosa e gradativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ademais, e corroborando as afirmações das autoras acerca da entrevista semiestruturada, a comunicação não verbal dos entrevistados também deverá ser observada pelo entrevistador (expressões, ritmos, entonações, gestos corporais), subsidiando o confronto ou a confirmação com aquilo que foi narrado pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, a escolha da técnica da entrevista, e mais especificamente, a entrevista semiestruturada, deveu-se a sua particularidade, possibilitando ao entrevistador manter o foco no tema de interesse. Além disto, possibilita estabelecer uma relação de reciprocidade com o entrevistado, na tentativa de compreender o fenômeno investigado na sua complexidade.

A partir desses pressupostos da entrevista semiestruturada, foi elaborado um roteiro norteador pela pesquisadora (APÊNDICE B). Com o objetivo de aperfeiçoá-lo, foi feito um estudo piloto no ano de 2014 junto a dois sujeitos-alvo da pesquisa. Entretanto, cabe ressaltar que os resultados obtidos não constituíram os dados aqui apresentados. Sua aplicação se deu, unicamente, para testar o instrumento da entrevista, bem como a análise dos dados, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD).

As perguntas envolveram aspectos voltados à: idade em que deixou de frequentar a escola pela última vez e a(s) razão(ões) para tal; com quem morava, localidade, quem trabalhava na família, escolaridade dos familiares; decisão de ter voltado a estudar; reação de pessoas próximas a partir do momento que retomou os estudos na EJA; dificuldades enfrentadas; interesse ou não em continuar estudando e sua(s) motivação(ões) para tal e percepção(ões) de mudanças(s) depois de ter voltado a estudar na EJA.

### **5.5.2 Construção da Linha do Tempo da História Escolar**

O objetivo desse instrumento foi a de complementar as informações fornecidas no momento da entrevista, aprofundando questões que possam não ter sido esclarecidas e/ou não tenham emergido durante a entrevista. Para a sua aplicação, se fez uso de uma pergunta aberta, o que permitiu ao sujeito investigado falar livremente sobre o tema proposto a partir da sua realidade (MINAYO, 2008b), resgatando eventos que fossem significativos, de acordo com sua própria percepção, porém, sem se desviar das questões relevantes para a pesquisa. Sua realização também permitiu à pesquisadora interligar as histórias de vida pessoal e escolar dos sujeitos pesquisados, permitindo contextualizar o fenômeno investigado numa trama de inter-relações.

A construção da linha do tempo da história escolar foi proposta no primeiro encontro, após a realização da entrevista, com a finalidade de identificar e analisar o percurso histórico escolar de cada entrevistado, orientada a partir da seguinte questão: “Conte-me a sua trajetória relacionada à escola”.

Em uma folha de papel pardo, cada sujeito foi convidado a construir a linha do tempo referente a sua história escolar. Em uma ponta da folha uma linha foi traçada com o ano em que o sujeito nasceu e, na outra ponta da folha foi traçada a linha com ano de 2015. Concomitantemente, a seguinte questão foi proposta ao pesquisado, de modo a auxiliá-lo nessa construção: “Você nasceu em [...] e hoje estamos no ano de 2015. Como você quer começar a contar a sua trajetória escolar: partindo do ano em que estamos ou do ano em que



você nasceu? O que aconteceu antes, até a sua entrada na escola. E depois?”. Procede-se à escrita, na folha de papel, dos acontecimentos mais significativos para a vida desse sujeito frente ao percurso educativo trilhado em diferentes etapas da sua vida. Também contemplou os nomes e graus de parentesco das pessoas mais importantes durante esse percurso.

A associação da entrevista com a construção da linha do tempo escolar foi relevante num contexto em que a capacidade de análise e síntese de temas abstratos e a própria capacidade de verbalização dos sujeitos investigados, a qual envolve processos de representação mental de emoções e símbolos, se apoiam, em grande parte, no desenvolvimento cognitivo promovido pela escolarização (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). Assim, diante de sujeitos que apresentavam atrasos no processo de aquisição da Educação formal, foi necessário estar preparada para situações nas quais o pensamento concreto atuasse mais intensamente, justificando a associação das técnicas.

### **5.5.3 Observações em sala de aula**

Outro instrumento de coleta adotado foram as observações em sala de aula, de modo a complementar as demais técnicas.

A observação se constituiu um importante instrumento primário de coleta de dados, tendo em vista que a observação na perspectiva da abordagem qualitativa envolve não somente aquilo que se vê objetivamente, mas envolve os sentidos do pesquisador frente aos aspectos observados. Portanto, as observações qualitativas propõem-se a explorar os contextos em que ocorre a pesquisa, bem como as pessoas que participam das atividades desse ambiente a ser descrito e a compreender os processos, vínculos entre as pessoas e as situações ocorridas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A seleção da observação para compor os instrumentos de coleta de dados se explica por ela permitir ao pesquisador entrar em contato com o ambiente no qual o sujeito da pesquisa está imerso, na tentativa de capturar os significados a partir da perspectiva dos pesquisados, participando, ativa ou passivamente, do local em que o fenômeno, ou parte dele, ocorre: “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Portanto, ele pareceu imprescindível para apreender o contexto de socialização e experiência escolar vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Foi elaborado previamente um roteiro de observação (APÊNDICE C), o que promove a rigorosidade científica na aplicação dessa técnica, por meio de uma definição, antecipada, “do quê” e “como” observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O roteiro contemplou a observação dos seguintes aspectos: registro do episódio, lugar, data, hora, participantes envolvidos; descrição do ambiente físico observado, das atividades e práticas desenvolvidas em sala de aula, das especificidades dessa prática na área da EJA e das interações ocorridas entre educando-educando e educador-educando.

#### **5.5.4 Análise documental**

A análise documental constituiu uma fonte de informação para subsidiar as afirmações do pesquisador acerca do fenômeno investigado, além de ser uma fonte complementar de outras técnicas. Sendo assim, cartas, autobiografias, pareceres, leis, regulamentos, jornais, livros e revistas podem ser considerados documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, analisar o PPP da escola para a Educação de Jovens e Adultos permitiu confrontar os pressupostos pedagógicos e epistemológicos voltados a essa modalidade com a realidade observada, auxiliando no debate de possíveis alternativas para a EJA e, em especial, à Educação de adultos maduros.

Para a análise do PPP foi elaborado um roteiro prévio (APÊNDICE D). As questões orientadoras tiveram a finalidade de investigar os pressupostos teóricos orientadores do PPP; a concepção de Educação, escola, sujeito, conhecimento e experiência para a EJA; os princípios éticos, políticos e filosóficos para a EJA; as estratégias para a consecução do projeto, bem como os componentes curriculares.

#### **5.6 Procedimentos de Análise dos dados**

Para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas foi utilizada a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que vai ao encontro da abordagem qualitativa. Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a ATD pode ser entendida como um ciclo que envolve a desconstrução, a reconstrução e a produção de novos entendimentos acerca do fenômeno investigado. Ademais, ela se constitui pelo uso de várias metodologias que utilizam textos. O pesquisador, mediante o “mergulho” no corpus de análise, é produtor de discursos e de interpretações sobre o seu problema de pesquisa:

[...] a análise textual discursiva é um mergulho em processos discursivos, visando a atingir compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação

do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na interpretação e na constituição de novos discursos. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.112).

Quatro elementos principais caracterizam a ATD: 1. desmontagem de textos; 2. estabelecimento de relações; 3. captação do emergente e 4. processo auto-organizado.

A desmontagem de textos diz respeito aos significados e aos sentidos diversos possibilitados pela leitura do texto e sua interpretação, constituindo uma atitude fenomenológica. O *corpus* é desconstruído e unitarizado, e é a partir da impregnação do pesquisador com o material de análise que novas categorias emergem.

O segundo elemento, nomeado como o “estabelecimento de relações” (MORAES; GALIAZZI, 2011), será o momento em que o pesquisador deverá categorizar as unidades construídas no processo de unitarização, agrupando elementos com significados comuns, constituindo as categorias. A construção das mesmas poderá ser feita partindo-se de categorias mais gerais para categorias mais específicas (as subcategorias), o que Moraes e Galiuzzi (2011) definem como as categorias “*a priori*”. Também poderá ocorrer o inverso, isto é, partir-se de subcategorias para as categorias mais gerais, num processo de categorização emergente.

A “captação do emergente” ocorre quando a produção das categorias é finalizada, iniciando-se um novo ciclo: o estabelecimento das relações entre as categorias para proporcionar a construção do metatexto.

Conforme Moraes e Galiuzzi (2011, p.32), “Os metatextos são construídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”. Mediante a emergência de novas compreensões, possibilitadas por esse processo, chegamos ao quarto elemento: o “processo de auto-organização”. O processo de auto-organização é iniciado por um movimento de desconstrução, passando-se a uma etapa de reconstrução, permitindo a produção de textos criativos e originais, baseados nos significados e sentidos construídos pelo próprio pesquisador, a partir das falas dos sujeitos pesquisados. Ao pesquisador é conferida a autoria de sua própria produção, dialogando com os demais referenciais teóricos e com as falas dos sujeitos investigados, e, sobretudo, a produção de um olhar inovador sobre o fato investigado.

Pelos princípios metodológicos expostos, justifica-se a escolha pela ATD, haja vista o seu uso, cada vez mais crescente, nas pesquisas de caráter qualitativo, utilizando textos produzidos a partir de entrevistas e observações realizadas ao longo do estudo. Além disso, a

opção por essa metodologia corrobora os princípios da pesquisa qualitativa, na tentativa de compreender o fenômeno em sua singularidade e complexidade. Mediante um viés interpretativo, dotado de rigorosidade e de critérios de validação junto aos sujeitos da pesquisa, pretende-se realizar diferentes (re)leituras do objeto investigado, valorizando, sempre, a perspectiva e o olhar do participante.

O processo de categorização adotado no presente estudo encontra-se na perspectiva do “paradigma emergente”, assim definido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, ao fazer referência a um novo modo de produzir conhecimento, que rompe as barreiras da dualidade, das distinções óbvias e cotidianas, objetivando a integralidade dos processos e fenômenos, até então, fragmentados pelo modelo dominante de produzir ciência (SANTOS, 2008).

Coerente com esses princípios, as categorias resultantes do processo de análise não foram definidas previamente. Ao contrário, elas emergiram a partir da impregnação da pesquisadora com o *corpus* de análise. Os métodos indutivo e intuitivo foram utilizados na categorização, ou seja, as categorias emergiram a partir dos textos coletados, na busca da qualidade e da emergência do novo.

Ainda, para a construção das categorias, se utilizou teorias *a priori* e emergentes, dada a intencionalidade da pesquisadora em tecer um estudo voltado à compreensão de sentidos individuais e coletivos a partir de uma dada experiência educativa vivida. Portanto, a escolha pelo modelo bioecológico previamente à coleta dos dados foi necessária para a consecução desse objetivo.

Um último aspecto concerne, ainda, à construção das categorias, que, coerente com o paradigma adotado, também ocorreu na perspectiva emergente, partindo das subcategorias para as categorias finais.

A metáfora de Moraes e Galiazzi (2011), “uma tempestade de luz” para se referir ao processo da Análise Textual Discursiva reflete de forma bastante elucidativa o significado e as implicações quando se opta por essa metodologia. Para tanto, o pesquisador deverá estar aberto para imergir nesse mundo de descobertas, instabilidades e desafios constantes para que, partindo do caos, ele possa emergir rumo a novas possibilidades de se fazer pesquisa.

### **5.7 Considerações éticas**

Após a qualificação, o projeto de pesquisa foi submetido à Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS, tendo sido aprovado mediante o Protocolo de Pesquisa número 179/2015 (ANEXO A).

O mesmo também foi encaminhado, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS. Ele foi homologado pelo Parecer CEP/PUCRS número 1.075.765, em 11 de junho de 2015 e pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 44464115.3.0000.5336 (ANEXO B).

Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o TCLE, em duas vias, no momento da entrevista, sendo entregue uma delas ao entrevistado, no qual foram informados sobre o estudo.

Para a pesquisa de dados visando à triagem inicial da amostra junto à instituição em que trabalham foi entregue uma carta de apresentação informando o objetivo da pesquisa e solicitando uma declaração de aceite para a efetivação da pesquisa no banco de dados. Quanto à instituição de ensino frequentada pelos sujeitos da pesquisa, o projeto foi enviado e submetido à apreciação da Comissão de Pesquisa da referida escola, tendo sido aprovado.

## **6 TECENDO RELAÇÕES COM O CAMPO TEÓRICO**

A revisão de literatura e as perspectivas conceituais que visaram tecer relações entre a temática da pesquisa e o campo teórico partiram, inicialmente, dos estudos sobre a Educação de Adultos, sobretudo, maduros, o desenvolvimento humano na perspectiva bioecológica, as especificidades da vida adulta intermediária, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e as transformações provocadas nos sujeitos a partir dos sentidos atribuídos às aprendizagens na EJA.

Essa seção compõe-se, portanto, dos seguintes temas: breve definição teórica de Educação, escolarização e Educação Formal; o campo da Educação de Adultos e um recorte histórico da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; a Educação de Adultos no Brasil; a Constituição Federal de 1988 e a EJA como modalidade de ensino; o ciclo de vida adulto, a adultez intermediária e os processos de desenvolvimento; a Aprendizagem ao Longo da Vida e suas reverberações na vida de pessoas adultas e idosas, a Teoria da Aprendizagem Humana, segundo Peter Jarvis; a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o educando adulto da EJA, entre 2011 e 2014.

### **6.1 Educação e a sua forma escolar, a Educação Formal: definições importantes para o estudo dos sentidos da vivência educativa na EJA**

A fim de propor um rigor conceitual das terminologias adotadas nesse trabalho, quais sejam, escolarização, Educação e Educação Formal, apresentam-se as definições para cada uma delas, de modo a compreender os sentidos produzidos, pelos sujeitos da pesquisa, à experiência vivida na EJA.

Escolarizar e educar são verbos que não possuem o mesmo significado. Conforme Canário (2000), a escola assumiu a função social e socializadora, a partir do final do século XVIII, mediante o “‘monopólio’ educativo” (p. 97). Entretanto, segundo o autor, esse fato não deve ser confundido com a ocorrência de um processo de “desescolarização” (p. 97), pois ainda vivemos em sociedades escolarizadas que continuam a pensar a Educação somente a partir da perspectiva escolar. Assim, educar não significa excluir a escolarização (realizada em âmbito formal, institucional), no momento em que ambos os processos podem ocorrer simultaneamente. Todavia, educar não implica, necessariamente, escolarizar, pois esse não é o cerne do ato educativo.

Educação implica relação e transformação de comportamentos, atitudes, valores e um processo constante de vir a ser, de tornar-se humano. Parafraseando Freire (2011), aperfeiçoar o homem seria o “núcleo fundamental” de sustentação da Educação.

Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial?

Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (p. 33-34)

Na busca constante pelo aprimoramento, o sujeito lança-se ao ato educativo, permeado por emoções, desafios e sentidos. De acordo com Boavida e Amado (2006), analisar o “acto educativo” (p. 43) requer compreendê-lo a partir de uma perspectiva fenomenológica, ou seja, interpretativa, permeado pelos princípios filosóficos, epistemológicos, ideológicos e ontológicos da Educação.

Na mesma direção, Amado (2011) definiu a Educação como promotora do “[...] desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias) [...]” (p. 46).

Tendo em vista que a relação educativa é caracterizada pela interação com outras pessoas, símbolos, objetos e contextos que permeiam o sujeito, ela ocorre mediante uma intenção e uma vontade de aperfeiçoamento que resulta na produção de sentidos cognitivos, atitudinais, comportamentais e afetivos. Essa relação poderá tanto ser previamente organizada e sistematizada (ambientes formais de ensino), quanto não formal (em ambientes mais flexíveis, mas com uma um carácter intencional, como por exemplo, no trabalho) e informal (em qualquer espaço e tempo, de forma espontânea, não sistematizada, como por exemplo, nas situações cotidianas).

Sendo assim, a situação/relação educativa não se define apenas pelo concreto, mas, sobretudo, pela integração dinâmica com o abstrato, entendendo-o como as intenções, os sentimentos, as emoções, os sentidos, as interpretações, etc. (BOAVIDA; AMADO, 2006). Tratando-se, especificamente, do ambiente escolar, objeto desse estudo, a relação educativa é definida, segundo Boavida e Amado (2006, p. 50), como:

[...] o conjunto de interacções entre educador e educando, ou de influências de um sobre o outro, ou mútuas (influências dirigidas a uma finalidade construtiva), sejam

quais forem as “naturezas” do educador e do educando, e por muito diversas que essas situações possam ser. (p. 50)

Acrescentando-se a essa definição as trocas mútuas entre os educandos e, corroborando as concepções teóricas aqui apresentadas, assumiu-se nesse trabalho a concepção de Educação e suas derivações como um ato social e socializador, que é produzida pelos “sentidos do humano, da vida e dos valores”, na “busca de um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo” e no “campo das possibilidades” do educador, relativo às decisões frente ao planejamento e à preparação do trabalho educativo (AMADO, 2011, p. 47-48).

## **6.2 O campo da Educação de Adultos e a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” - EJA: um recorte histórico**

Desde o século XVIII, na época das Luzes, já se tinha registros da Educação para os adultos. À época da Revolução Francesa, em 1792, Condorcet realizou a primeira declaração com menção à importância de instrução a todos, em qualquer idade. Ademais, no mesmo período, no ano de 1794 também foi criado o Conservatório Nacional das Artes e Ofícios, instituição francesa que até os dias atuais ainda é uma referência na área da Educação de adultos (CANÁRIO, 2000).

A propagação da Educação de Adultos ocorreu no final da Segunda Guerra Mundial, impulsionada por organismos internacionais saídos do pós-guerra, especialmente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (CANÁRIO, 2000).

A realização das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAs), pós Segunda Guerra Mundial, contribuíram para que esta terminologia assumisse outros significados e papéis na formação dos sujeitos que foram excluídos, por diferentes razões, do processo de escolarização. Segundo Ireland (2013), as CONFINTEAs (derivada do francês Conférence Internationale de Éducation des Adultes, daí a sigla CONFINT-EA) são conferências intergovernamentais às quais todos os membros que compõem a UNESCO são convidados a enviar delegações. As CONFINTEAs, sob a égide da UNESCO, representaram dois movimentos: de um lado, a necessidade de esforços de todas as Nações para a expansão e a oferta da Educação a todos, em especial, aos adultos, e, de outro lado, o papel de um organismo internacional, com interesses diversos, para que este processo de propagação da Educação de Adultos ocorresse em âmbito mundial (CANÁRIO, 2000).



A I CONFINTEA, realizada em 1949 (Dinamarca), após as consequências devastadoras do pós-guerra e a necessidade de reconstrução, procurou evidenciar o papel de uma Educação de Adultos moralizadora e voltada para a paz.

A II CONFINTEA, ocorrida em 1960 (Montreal) representou outro discurso frente ao papel da Educação de Adultos em âmbito mundial. Inserida num contexto de forte crescimento econômico, esse tipo de Educação deveria estar a serviço do progresso e do desenvolvimento econômico, sobremaneira, àqueles países que, na época, eram denominados de “Terceiro Mundo”.

A realização da III CONFINTEA, em 1972 (Tóquio), ocorreu num cenário de discussão acerca do processo de democratização da Educação para todos e da necessidade de redução das taxas de analfabetismo no mundo. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos assumiu um caráter de suplência da Educação fundamental, especialmente, do público analfabeto.

A IV CONFINTEA, realizada em 1985 (Paris), se caracterizou pela multiplicidade de ideias e conceitos discutidos acerca da Educação de Adultos: alfabetização e pós-alfabetização, Educação rural, Educação familiar, Educação da mulher, etc. Com o slogan “Aprender é a chave do mundo”, reforçou a importância do direito de todos a aprender como um dos maiores desafios à humanidade.

A V CONFINTEA aconteceu em 1997 (Hamburgo). Resultado de intensas discussões acerca das CONFINTEAs anteriores, tematizou a aprendizagem de adultos como um direito de todos. Ademais, definiu a Educação de Adultos como o resultado de processos formais, não formais e informais de ensino, reconhecendo os enfoques teóricos e práticos dessa Educação.

Na última CONFINTEA, ocorrida em 2009 (Belém), foram avaliadas as CONFINTEAs realizadas, de modo a monitorar e avaliar as ações empreendidas na Educação de Jovens e Adultos.

Apesar das CONFINTEAs terem representado um importante movimento de discussão em prol da Educação de Adultos, poucas ações foram empreendidas, de forma efetiva, para monitorar e avaliar as políticas voltadas a esse tipo de Educação nos diferentes cenários da sociedade em que vivemos (IRELAND, 2013). Nesse sentido, é mister, conforme a autora, que haja uma revisão acerca dos propósitos das CONFINTEAs diante do atual contexto em que a Educação de Adultos se encontra, com novas necessidades de aprendizagens e concepções.

### **6.2.1 A Educação de Adultos no Brasil**

No Brasil, a Educação de Adultos se estabeleceu no campo da Educação Popular, embora elas tenham ocorrido em contextos diferenciados. De acordo com Paiva (1987), a Educação de Adultos pode ser entendida como parte da Educação Popular, especialmente na difusão da Educação elementar aos adultos por meio de escolas noturnas, que foi, por muito tempo, a única ação de instrução voltada a esse público no Brasil. Ademais, ela pode ser caracterizada por um período de duração menor do que aquele oferecido à população em idade escolar, tendo dois enfoques: a alfabetização e a Educação de base (ou comunitária). Quanto à Educação Popular, ela foi destinada às camadas populares.

A Educação de Adultos passou a ser “problema de política nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000) somente a partir da década de 1940. A criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, representou o marco das políticas públicas voltadas ao jovem e ao adulto. Regulamentado somente em 1945, esse Fundo instituiu a aplicação de 25% dos recursos para o Ensino Supletivo aos jovens e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação (DNE), com o propósito de coordenar e reorientar os Planos Anuais do Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A partir da criação desse Serviço, muitas iniciativas em prol da Educação de Jovens e Adultos surgiram no Brasil. Dentre elas, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), proporcionando a criação de infraestrutura para esse tipo de ensino nos Estados e Municípios brasileiros e a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Com o slogan: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, enfatizou-se a alfabetização de adultos e se propôs a criação de uma Lei Orgânica de Educação de Adultos, abrangendo não somente o Ensino Supletivo, mas, também, cursos de aperfeiçoamento.

Também foram lançadas a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, com o objetivo de desenvolver uma Educação comunitária e não escolar no campo. Em 1958, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, juntamente com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Ambas as Campanhas foram de curta duração e pouco efetivas.

Toda a preocupação e a ênfase à Educação de Jovens e Adultos, por parte do Estado, se deu em virtude da necessidade de promover o desenvolvimento econômico do país, bem como das pressões advindas das camadas populares, que reivindicavam a garantia dos seus direitos sociais. Esse clamor social fez com que muitas iniciativas do governo, voltadas à

escolarização e à redução das taxas de analfabetismo, motivassem políticas públicas para esse público.

O período entre 1959 e 1964 foi um importante momento para a Educação de Adultos, pois foi a partir desse que ela passou a assumir um caráter político. A Educação seria a força motriz para impulsionar a escuta dos anseios das camadas populares, num contexto de políticas desenvolvimentistas e de desequilíbrios econômicos. Como resultado desse processo de insatisfação popular, muitos movimentos surgiram, dentre eles: o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular do Recife; os Centros Populares de Cultura (CPCs); a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”; o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Programa Nacional de Alfabetização, que contou com o apoio do educador Paulo Freire.

Com o Golpe Militar, em 1964, os movimentos e os apoiadores da Educação popular foram perseguidos e muitas campanhas realizadas em prol da Educação de Adultos foram interrompidas. Diante de um cenário ditatorial e repressor, algumas ações conservadoras foram empreendidas: a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), programa com fins políticos voltado à manutenção da ordem e à alfabetização de adultos (PAIVA, 1987); o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como alternativa à extinta ABC, tendo como objetivo alfabetizar os adultos para formar mão de obra, sobretudo na idade entre 15 e 30 anos; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, que dispunha sobre o Ensino Supletivo para jovens e adultos e a obrigatoriedade da Educação básica na idade entre 4 e 8 anos. Entretanto, a proposta do Ensino Supletivo foi mais bem elaborada no Parecer do Conselho Federal de Educação, número 699/1972, pautado por 4 princípios: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, integrando-se às estratégias do Regime Militar, que era fomentar a modernização socioeconômica do país mediante um “projeto de escola do futuro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o advento de abertura política do país e a tomada do poder pelos civis, em 1985, houve um movimento bastante forte no processo de garantia e extensão dos direitos sociais a todos. Uma das primeiras ações empreendidas pelo novo governo foi a extinção do MOBRAL e sua substituição pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que articulou a Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos para fomentar o atendimento às Séries Iniciais do antigo 1º grau, a formação de educadores, a produção de material didático e a avaliação das atividades.

A análise crítica da História da Educação e, mais especificamente, a da Educação de Jovens e Adultos, possibilita entender como se constituiu essa modalidade de ensino ao longo do tempo e o papel ocupado, por ela, nas políticas públicas de Estado. Nessa direção, a História mostra que as ações realizadas no âmbito dessas políticas estiveram voltadas, essencialmente, para a redução dos níveis de analfabetismo no país, sem a preocupação efetiva com um processo educativo mais profundo e duradouro. Ainda, as políticas estatais não tiveram uma continuidade, sendo marcadas por rupturas e mudanças bruscas que não promoveram a realização de ações permanentes para uma educação integralizadora daqueles que foram, por diversas razões, expulsos do sistema formal de ensino.

### **6.2.2 A Constituição Federal de 1988 e a EJA como modalidade de ensino: um marco para o país**

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, pela primeira vez, o direito das pessoas jovens e adultas ao Ensino Fundamental, responsabilizando o Estado quanto à garantia desse direito público, gratuito e universal a todos aqueles que não tiveram acesso na idade considerada a ideal, diferentemente do Parecer número 699/1972, que resguardava esse direito somente àqueles com idade entre 7 e 14 anos.

No decorrer da História, diversos eventos importantes ocorreram no âmbito da Educação de pessoas jovens e adultas, com avanços e retrocessos. Na década de 1990, por exemplo, foi extinta a Fundação EDUCAR, como resultado de uma política de contenção dos gastos públicos, representando um retrocesso no âmbito da descentralização da Educação de jovens e adultos e de seu financiamento.

Em 1993, como reflexo das tratativas da Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), foi elaborado o Plano Decenal, fixando metas para oportunizar o acesso e o progresso no Ensino Fundamental a mais de 3 milhões de analfabetos e aproximadamente 4,5 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No ano de 1996, foi promulgada a nova LDBEN, de número 9394/1996, reafirmando o direito de jovens e adultos à Educação Básica e o dever do Estado em ofertá-la, de forma gratuita, por meio de cursos e exames supletivos. A partir dessa Lei, houve a mudança da nomenclatura de “ensino supletivo” para “Educação de jovens e adultos”, o que segundo Soares (2002), não significou apenas uma mudança de vocábulo, mas “[...] um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se

restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.” (p. 12). Outro aspecto dessa Lei foi a alteração das idades mínimas para a realização dos exames supletivos: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Ademais, houve a integração da Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Básico comum, deslegitimando a EJA de suas especificidades próprias como campo educativo.

No mesmo ano foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional de número 14/1996. Especificamente, no que se refere à EJA, essa Emenda retirou do cálculo dos fundos o cômputo de matrículas de alunos presenciais na modalidade EJA, comprometendo o seu financiamento. Ainda nesse mesmo ano, tornada essa Emenda a Lei número 9424/1996, a EJA passou a concorrer com os recursos da Educação Infantil e do Ensino Médio, impedindo o avanço e a consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Outras ações voltadas à EJA foram instituídas pelo Governo Federal na década de 1990: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), no ano de 1995, destinado à qualificação profissional; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, voltado a jovens de periferias urbanas com elevados índices de analfabetismo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre 1997 e 1998, que propôs uma política de formação para jovens e adultos trabalhadores analfabetos no meio rural; o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003, voltado a alfabetizar jovens, adultos e idosos em regiões com altas taxas de analfabetismo; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA), instituído no ano de 2006, por meio da ofertas de cursos profissionalizantes para aqueles estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como princípio educativo o trabalho; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, com o objetivo de ofertar oportunidades educativas aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial ou continuada ou qualificação profissional.

Ainda, o Parecer de número 11/2000, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, se constituiu como um documento importante para o entendimento dos aspectos pertencentes à escolarização de jovens e adultos. Trouxe a alteração das funções de suprir e compensar a escolaridade “perdida”, reflexo do Parecer de número 699/1972. Assim, esse Parecer propôs três funções para a EJA, quais sejam: (1) reparação (do direito negado); (2) equalização (garantia e igualdade de acesso e permanência escolar) e (3) qualificação

(aprendizagens contínuas, na perspectiva da “Educação ao longo da vida”, propagado pela UNESCO). Ademais, também alterou as idades mínimas de ingresso na EJA: 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio, ocasionando um aumento da procura de jovens por essa modalidade de ensino, bem como o crescimento das taxas de desistência entre esse público e os adultos (SOARES, 2002).

Atualmente, temos vigente o PROEJA e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. O PROEJA integrou a formação profissional e a Educação Básica em nível do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e do Ensino Médio. No entanto, o número de vagas ainda é restrito, sendo necessária a sua ampliação, assim como investimentos para a produção de material didático e para a formação de professores (CONZATTI; DAVOGLIO, 2015). A Rede CERTIFIC é uma política pública voltada ao reconhecimento/certificação de saberes adquiridos em espaços não formais (trabalho, comunidade, por exemplo), informais (resultante de aprendizagens ocorridas em situações mais amplas de vida) e formação inicial e continuada, mediante programas profissionais da Rede CERTIFIC. Sua proposta parece inovadora, pois reconhece as aprendizagens adquiridas fora dos contextos formais de ensino, trazendo em seu bojo, o fenômeno da aprendizagem ao longo da vida (CONZATTI; DAVOGLIO, 2015).

Além dessas ações, também foram propostos os Planos Anuais de Educação, a cada dez anos, à luz da Declaração Mundial de Educação para Todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi proposto para o decênio 2000-2010. Especificamente para a EJA, foi declarada a necessidade de uma redefinição dessa modalidade de ensino, entendendo-a a partir de uma Educação que ultrapassasse as barreiras do ensino tradicional, adotando o conceito de “Educação ao longo de toda a vida”.

Para os anos entre 2011-2020 foram propostas ambiciosas metas para a EJA, dentre elas: universalizar o ensino, até 2016, aos jovens entre 15 e 17 anos e até 2020 um aumento de 85% nas taxas de matrícula nesta faixa etária; aumentar a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto; reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Apesar de bastante promissoras parece ser difícil cumpri-las num período tão curto de tempo. Igualmente, as discrepâncias entre as regiões do Brasil, no que se referem às condições socioeconômicas, culturais, étnicas e raciais indicam a necessidade de esforços específicos nas políticas públicas voltadas a esse público, em particular.

Nesse contexto, a realização de uma retrospectiva histórica da Educação implica desenvolver, segundo Nóvoa (2005),

“[...] uma atitude crítica face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo de identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos.” (p. 11).

Portanto, resgatar a memória da Educação e, mais especificamente, aquela destinada aos jovens e adultos, representa uma oportunidade de compreender os interesses diversos na sua constituição, na tentativa de recompor as suas potencialidades na promoção de uma vida mais digna a todos os que dela foram excluídos.

### **6.3 O ciclo de vida adulto**

A institucionalização de idades cronológicas para delimitar as fases em que se encontra o ser humano no percurso de vida são constructos sociais e aos quais, muitas vezes, subjaz um padrão universal que associa características únicas e comuns a todos os indivíduos que naquela fase se encontram (OLIVEIRA, 2004). Usualmente, essas etapas se constituem em: infância, adolescência, adultez e velhice, não levando em conta o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

De modo geral, então, é aceito que a teorização do desenvolvimento humano pode se dar a partir da organização dos ciclos de vida, remetendo a estágios ou fases, a partir do viés da maturação biológica (como por exemplo, o aparecimento da linguagem e o envelhecimento) (OLIVEIRA, 2004). No entanto, na perspectiva da Psicologia da Educação, os ciclos de vida ensejam outra compreensão, sob o prisma do desenvolvimento humano que, segundo Oliveira (2004), é entendido como transformação. Sendo assim, o processo de desenvolvimento do ser humano acontece por meio de trocas e interações ocorridas no decorrer da vida, em qualquer idade, decorrente de inúmeros fatores, que não abarcam somente aqueles envolvendo a maturação biológica, mas, sobretudo, as experiências de vida transformativas de cada sujeito. Paraphrasing Oliveira (2004), essas transformações que impactam o processo de constituição do desenvolvimento humano ocorrem, sobremaneira, na “psicologia do sujeito”, ou seja, nas relações que ele estabelece com o contexto sociocultural em que vive e nas singularidades da sua história e das experiências.

#### **6.3.1 A adultez intermediária e os processos de desenvolvimento**

Para essa pesquisa, optou-se pela definição de vida adulta intermediária para caracterizar os sujeitos do estudo, em relação ao ciclo vital. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2010), o estudo da vida adulta intermediária, madura ou de meia-idade é recente, pois, até então, essa fase do ciclo de vida humano era a menos estudada. As referidas autoras estabeleceram, para fins didáticos, as idades entre 40 e 65 anos para a vida adulta intermediária. No entanto, elas destacam que essa definição é arbitrária e deve ser definida pelo contexto.

A adultez intermediária se caracteriza por declínios e perdas, mas, também, por conquistas, aquisições, ganhos e reorganizações (PALACIOS, 2004). Essa fase da vida representa, para muitas pessoas, muitas responsabilidades, mas, também, liberdade e independência pelo fato de já terem criado os filhos, possibilitando espaços para assumir novos projetos de vida ou retomar sonhos abandonados. “Os anos intermediários da vida adulta podem ser um tempo de reavaliações de metas e aspirações, e de decisão sobre como melhor utilizar a parte restante do ciclo de vida.” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010, p. 552).

Dentre as transformações físicas, destacam-se problemas ligados às seguintes perdas: acuidade visual (nitidez da visão, sensibilidade à luz, visão de perto), auditiva, gustativa e olfativa, além de perda da força muscular. Entretanto, o conhecimento tácito, ou aquele baseado na experiência, assume importante papel na compensação dessas mudanças físicas.

Alguns aspectos resultantes do comportamento do adulto intermediário ou maduro influenciam, sobremaneira, a sua saúde física e psicológica. Tabagismo, álcool, atividades físicas e nutrição prolongam os seus efeitos nessa fase da vida, além de questões socioeconômicas, raça/etnia, gênero e relacionamentos sociais que impactam a qualidade de vida do adulto intermediário/maduro.

Dessa forma, a idade adulta e a velhice constituem etapas evolutivas com muitas mudanças e estabilidades, seja no aspecto físico, social, psicológico e/ou cognitivo e que, segundo Palacios (2004), merecem ser aprofundadas dadas a sua complexidade e relevância. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, é de comum acordo entre pesquisadores da área, que há um declínio da capacidade de processar informações no decorrer da idade. No entanto, essa redução não é incapacitante e nem tão severa a ponto de impossibilitar que adultos maduros e idosos aprendam nessa etapa do ciclo de vida. Um exemplo disso reflete o crescente interesse por uma nova área do conhecimento voltada aos aspectos da aprendizagem



de pessoas mais velhas, denominada de “gerontologia educativa” e às metodologias de ensino para esse público, intitulada de “educação gerontológica” (VEJA; BUENO; BUZ, 2004).

Questões voltadas ao processamento de informações revelam que a atenção é comprometida, em parte, pela maior capacidade de distração; quando é preciso prestar atenção em várias atividades ao mesmo tempo e quando se faz necessário selecionar uma informação num contexto de muitas informações.

No que concerne à memória, pesquisadores apontam para aspectos envolvendo fatores ambientais, como por exemplo, mudança de hábito de vida ou motivações, déficits no processamento das informações e biológicos, representados por deteriorações em partes do cérebro. Ademais, os impactos da idade sobre a memória de procedimentos (atividades muito praticadas e realizadas de modo automático) mostrou não ser relevante em pessoas adultas e idosas. Já na memória declarativa (conhecimento acumulado, podendo ser episódico – lembranças – ou semântico – conhecimento organizado) houve um declínio com a idade, demonstradas pela maior dificuldade para encontrar palavras na conversação espontânea.

Quanto à capacidade criativa nessa etapa, Veja, Bueno e Buz (2004) apontam que essa se mantém durante o processo de envelhecimento quando a mesma for exercida de forma continuada, podendo até mesmo surgir novos processos mais integrados e inovadores.

Diante das questões colocadas sobre as especificidades da idade adulta e dos processos de desenvolvimento que afetam e são afetados pela idade, convém refletir sobre o papel da Educação nesse ciclo de vida. Nessa perspectiva, superar os estereótipos sociais e culturais de que adultos e idosos não aprendem implica conceber a Educação de forma continuada, ao longo de toda a vida. Mais especificamente, reconhecer que a aprendizagem acontece durante todo o ciclo vital, seja por meios formais, informais ou não formais de ensino.

#### **6.4 Aprendizagem ao Longo da Vida e suas reverberações na vida de pessoas adultas e idosas**

A mudança da estrutura etária em diversos países, sobretudo, no Brasil, aponta para um número crescente de adultos maduros e idosos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), houve um aumento considerável da população adulta e idosa no país, devido, principalmente, à diminuição das taxas de natalidade e ao aumento da expectativa de vida da população.

O processo de envelhecimento vem acompanhado por índices educacionais que revelam a existência de uma parcela importante de adultos e idosos analfabetos e/ou com baixa escolaridade em nosso país. De acordo com o IBGE (2010), as faixas etárias entre 50 e 59 anos e acima dos 60 anos concentram a População Economicamente Ativa (PEA) com menor escolaridade, sendo que 15% e 8,5% das pessoas nesses grupos etários, respectivamente, são trabalhadores que possuem apenas 11 anos de estudo.

Diante desse contexto, não somente no Brasil, mas em outros países, emergiram interesses políticos, econômicos e sociais de políticas públicas educacionais voltadas a esse público, em especial. Para além da concepção reparadora de Educação, concebeu-se o ato educativo como um processo permanente e *continuum* ao longo da vida. Parafraseando Doll, Ramos e Buaes (2015, p. 11), “O trabalho educativo pode desconstruir o estereótipo da velhice como algo necessariamente vinculado à fragilidade, à pobreza e à vulnerabilidade, produzindo novas imagens e novos saberes em relação aos velhos.”. Sendo assim, compreender o fenômeno educativo como parte do envelhecimento pressupõe reconhecer que a aprendizagem acontece em qualquer etapa da vida. O seu potencial na formação e na qualidade de vida de pessoas adultas e idosas é bastante relevante, afetando diversas esferas do sujeito imbuído nesse processo.

O conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida” (ALV) surgiu em meados da década de 1990. Os relatórios emitidos pelas quatro primeiras CONFINTEAs apontavam sobre a necessidade de, para além de escolarizar jovens e adultos, realizar um processo de Educação permanente (JÚNIOR; ARAÚJO, 2013).

A V CONFINTEA, em especial, realizada em 1997, em Hamburgo/Alemanha, enfatizou a ideia de “Aprendizagem ao longo da vida”. A Declaração de Hamburgo, documento resultante da referida CONFINTEA, destacou, no artigo 2, que “a aprendizagem ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas” (UNESCO, 1997), constituindo-se um elemento essencial para a cidadania e para a inclusão social.

Entretanto, a propagação da ALV ocorreu a partir dos documentos oficiais da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, num contexto de convocação aos países de todo o mundo para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. A partir dessa Conferência, a ideia de aprendizagem e de Educação ao longo da vida passou a assumir destaque nas discussões sobre

a Educação de Adultos (EA). Os Relatórios Faure e Delors foram dois documentos importantes para trazer a EA para um contexto mais amplo de Educação, bem como propagar os fundamentos de uma transição da concepção de “Educação ao longo da vida” – trazida pelo relatório Faure – para “aprendizagem ao longo da vida”, entendendo a aprendizagem como um *continuum* no decorrer de toda a vida e sinônimo de um papel ativo para aquele que aprende.

Ainda, dois outros documentos trataram da aprendizagem ao longo da vida: o Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender: rumo à sociedade cognitiva, em 1995, e o Memorando sobre a ALV, em 2000. O Livro Branco fez parte de uma linha de ação comunitária com vista à análise e à definição dos princípios orientadores no campo da Educação e da formação. Já o Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida foi um documento elaborado com o objetivo de implementar uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida pautada por interesses econômicos.

Muitas divergências emergiram a partir desse conceito (CANÁRIO, 2000; CAVACO, 2009, 2013), adotado por diversas organizações internacionais, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na perspectiva desses organismos, a Educação seria uma força propulsora do desenvolvimento econômico, envolvida por uma lógica de adaptação às regras do mercado. Dessa forma, a ALV estaria a cargo da “[...] subordinação funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade econômica dominante” (CANÁRIO, 2001, p. 195). Entretanto, essa é uma das vertentes apresentadas para o fenômeno em questão, tendo em vista que a aprendizagem ao longo da vida é um conceito polissêmico, e subjazem sentidos e significados que ultrapassam as concepções de escolarização.

Na presente pesquisa, adotou-se o conceito de aprendizagem de Peter Jarvis, renomado pesquisador britânico na área da aprendizagem humana, principalmente voltada à Educação de Adultos. Essa opção também se justificou pela abordagem contextualista que explica o fenômeno da aprendizagem, indo ao encontro da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Urie Bronfenbrenner. Dessa forma, pretendeu-se estudar a temática dialogando com esses dois teóricos, em especial, que se complementam e subsidiam a compreensão dos sentidos da vivência educativa para adultos maduros na EJA.

### 6.4.1 A aprendizagem humana, segundo Peter Jarvis

A Teoria da Aprendizagem proposta por Jarvis (2013) baseia-se nos processos de interação da pessoa com o mundo. Fundamentado em muitas outras teorias da aprendizagem, Peter Jarvis formulou a sua concepção sobre como ocorre esse fenômeno, haja vista a sua compreensão de que os modelos psicológicos de aprendizagem, até então postulados, eram incompletos, não abarcando o social e a interação (JARVIS, 2013). Nesse sentido, ele propôs uma vertente multidisciplinar para apreendê-la.

A aprendizagem, segundo ele, acontece quando há um engajamento do sujeito com as atividades e com o meio em que está inserido, produzindo significados pessoal e social. É a partir da “experiência do mundo” (p. 42), que o sujeito se torna capaz de experienciar situações de aprendizagem e o resultado dessa afetação pelo processo de aprender seria a modificação da pessoa que aprende, reverberando, de diferentes maneiras, nas esferas individual e coletiva.

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experencia as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultado em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada). (JARVIS, 2013, p. 35-36)

Desse modo, a aprendizagem é um processo que acontece durante todo o ciclo vital, envolvendo a integralidade da pessoa humana (aspectos biológicos, físicos, sociais, psicológicos e afetivos) e não, um ato puramente mecânico. Ademais, está imerso em situações de experiências passadas e atuais que reverberam sobre o aprendente, ou seja, aquele que aprende, produzindo mudanças.

Porém, processos de mudança e afetação só poderão ocorrer à medida que sentidos forem atribuídos à experiência vivida.

Para o mesmo autor, todas as experiências que temos com o mundo partem de sensações corporais, a partir da interação entre sujeito e contexto. Num primeiro momento, essas sensações não representam nada, pois temos o início da aprendizagem. Somente com a disjunção é que tal fenômeno é possibilitado. A disjunção é definida por ele como sendo “[...] o fosso entre a nossa biografia e a nossa percepção da nossa experiência [...]” (JARVIS, 2013, p. 36). Quando estamos em disjunção ocorre um desequilíbrio entre o conhecido e o desconhecido. Perguntas como: “O que é isso?”, “O que faço”, “O que isso significa?” desestabilizam o sujeito, existindo um “senso de não saber” (p. 38). Estabelecido o sentido e o

significado a essa sensação desconhecida, resolvemos o conflito estabelecido internamente, e a disjunção se resolve.

Os sentidos e as possíveis respostas aos conflitos, resultantes do desequilíbrio, são fruto de situações experienciadas ou de pessoas importantes que acompanharam esses momentos. Professores ou familiares são um exemplo. Ainda, quando as disjunções são solucionadas elas refletem as influências do contexto social em que a pessoa está inserida. Isso posto, a aprendizagem está envolta na dinâmica social.

As repercussões dos sentidos, entendidos por Peter Jarvis como parte do “coração da aprendizagem” (2013, p. 39), resultam das experiências que foram significadas pelo sujeito. Como consequência, ele torna-se uma pessoa modificada que exerce influências sobre as novas situações em que se insere.

Como resultado da aprendizagem, mudamos como pessoa. [...] tornamo-nos pessoas modificadas e, assim, é somente sendo que nos tornamos e, na aprendizagem, experienciamos o processo de vir a ser. De fato, eu mudo e, portanto, muda a situação em que interajo. Consequentemente, podemos concluir que a aprendizagem envolve três transformações: a sensação, a pessoa e, depois, a situação social. (JARVIS, 2013, p. 40)

Nesse sentido, a aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e inacabado, que não privilegia uma única etapa do ciclo de vida, mas, acompanha o ser humano nas suas possibilidades de ser e tornar-se e que está, intrinsecamente, ligado à vida humana.

## **6.5 A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)**

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento é uma abordagem teórico-metodológica que prima pelo estudo do desenvolvimento humano, a partir da interação entre sujeito e os diversos contextos, tendo como seu principal teórico, Urie Bronfenbrenner. Sua proposta teórica passou por muitas reestruturações ao longo do tempo, até chegar à formulação atual denominada “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano”.

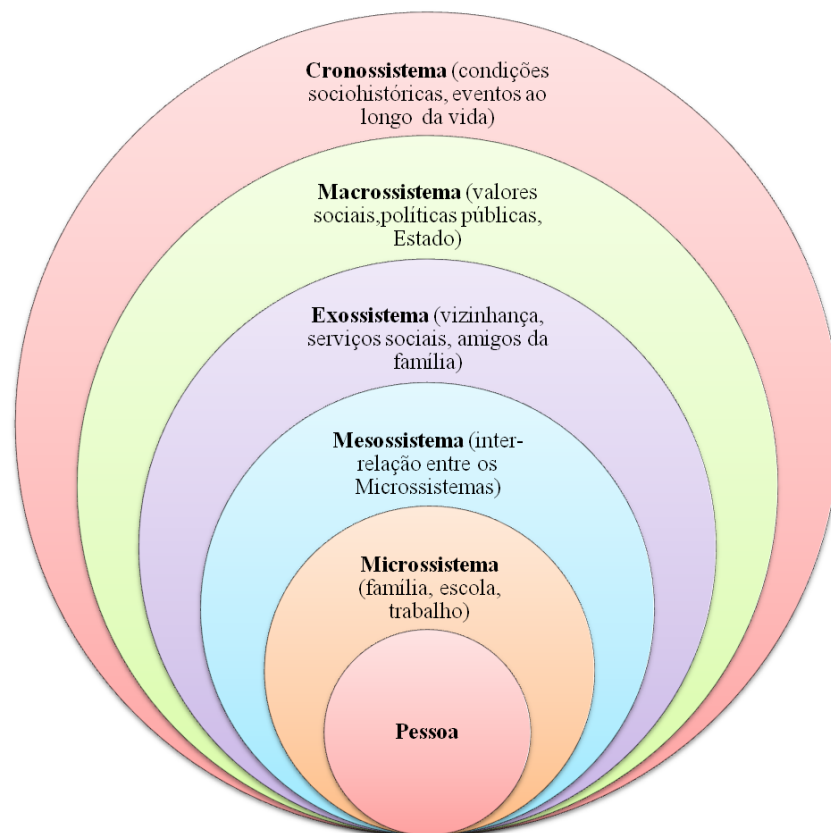
O termo “bioecológico” foi empregado para dar ênfase às características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, o que, até então, no Modelo Ecológico, destacou-se o contexto em detrimento da pessoa (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Doravante, dentro da TBDH, o desenvolvimento é definido como o resultado de um processo dinâmico de interações que ensejam continuidades e mudanças nas características da pessoa em desenvolvimento ao longo do tempo. Sendo assim, ele é definido como:

[...] o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Essa nova perspectiva compreende o desenvolvimento de forma contextualizada, tendo em vista quatro elementos que compõem o “Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano” (BRONFENBRENNER, 2011): Processo, Pessoa, Contexto e Tempo, chamado de “PPCT”, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (PPCT)



Fonte: Adaptado de PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010, p. 42

O Modelo PPCT concebe os ambientes como estruturas encaixadas e que são representativas para o desenvolvimento, haja vista que “[...] os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm **significados** para a pessoa numa dada situação” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 9, grifo meu). Dessa maneira, os ambientes ecológicos ou contextos exercem influência importante sobre a pessoa em desenvolvimento, ao passo que eles também são influenciados. Como exemplos desses contextos pode-se elencar a família e a própria escola. Entretanto, a

compreensão do desenvolvimento integrado somente poderá ser efetivada, conforme os princípios do Modelo Bioecológico, quando os outros elementos do referido Modelo estiverem presentes, mesmo que se focalize apenas um deles.

O Modelo PPCT propõe-se a interligar a dinâmica das relações entre sujeito e contexto (**processo** de desenvolvimento); as características da **pessoa**, na sua dimensão biológica, cognitiva, emocional e comportamental; o **contexto** do desenvolvimento, ou seja, os níveis/ambientes ecológicos do desenvolvimento humano e o **tempo**, nos diferentes aspectos da temporalidade (familiar, ontogênico, histórico) constituidores do cronossistema.

O primeiro integrante, o **Processo**, exerce papel fundamental dentro do Modelo, haja vista que representa todas as ações, atividades e acontecimentos das quais a pessoa participa num dado contexto em um determinado tempo. Ele diz respeito às interações recíprocas que se estabelecem, de modo cada vez mais complexo, entre o sujeito e as pessoas, os objetos e os símbolos que compõem o ambiente imediato da pessoa em desenvolvimento, em uma base regular de tempo (POLETTI; KOLLER, 2008). Esses padrões de interação duradouros entre pessoa e ambiente são denominados de “Processos Proximais” e são considerados o principal motor do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Considerando-se que o desenvolvimento é um processo que se dá à medida que a pessoa se engaja em atividades cada vez mais complexas num determinado período de tempo, essas interações duradouras podem provocar mudanças no sujeito e no contexto que o permeia, a partir do momento em que o sujeito dá sentido às ações que realiza.

Bronfenbrenner (2011), ao definir os Processos Proximais, também exemplificou alguns, dentre eles, a leitura e a aprendizagem de novas habilidades, a resolução de problemas, a realização de tarefas mais complexas e a aquisição de conhecimentos. Desse modo, depreende-se, a partir do exposto, que as atividades educativas, em especial, apresentam em seu bojo os Processos Proximais que, aliadas às características da pessoa em desenvolvimento e ao contexto podem torná-las significativas para o sujeito envolvido nesse processo.

O segundo elemento, **Pessoa**, concerne às características biopsicológicas e aquelas construídas ao longo da interação da pessoa com o contexto. É por meio da interação que a pessoa estabelece os sentidos para a sua ação nos diversos contextos dos quais faz parte. Ainda, segundo Narvaz e Koller (2004), as características da pessoa produzem e são produtoras do desenvolvimento, e são elas as responsáveis pelo conteúdo, forma, direção e

força dos processos proximais, resultantes da dinamicidade da interação dos quatro elementos que compõem o Modelo PPCT.

Bronfenbrenner (2011) atribuiu à Pessoa três características que, segundo ele, influenciam as formas de interação com o ambiente: disposições, recursos e demandas. As disposições dizem respeito às “forças” (TUDGE, 2008, p.4) que exercem influência sobre o desenvolvimento futuro e que são responsáveis por colocar os processos proximais em movimento e os sustentá-los. Elas podem ser “gerativas” ou “disruptivas”, sendo a primeira referente àqueles atributos pessoais que impulsionam o curso do desenvolvimento, como a curiosidade e a iniciativa. Já as disruptivas são aquelas que podem dificultar os processos proximais, como por exemplo, a apatia e a insegurança.

Os recursos são as habilidades, conhecimentos e experiências que promovem o engajamento da pessoa em processos proximais, favorecendo o seu desenvolvimento. Também fazem parte dessa característica pessoal os recursos cognitivos, emocionais, sociais e materiais, como por exemplo, o cuidado parental e as oportunidades educacionais.

Quanto às demandas são aquelas características que promovem ou inibem reações do ambiente social, a partir de comportamentos ativos ou passivos, podendo favorecer, ou não, a realização dos processos proximais. Ademais, os aspectos sociodemográficos, como por exemplo, idade e etnia também exercem influência sobre os processos proximais (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O terceiro elemento, o **Contexto**, pode ser definido como o local onde ocorrem as interações entre Pessoa e ambiente, bem como um conjunto de sistemas que se inter-relacionam. A relação estabelecida é dinâmica e multidirecional, exercendo influência significativa sobre o desenvolvimento e que deve ser entendida a partir dos aspectos socioculturais e físicos do ambiente (PRATI et al., 2008). Entretanto, é necessário destacar que o papel da Pessoa sobre o Contexto acontece de forma ativa e todos os elementos presentes no ambiente interagem.

Bronfenbrenner (2011) classificou os contextos em quatro níveis assim nomeados: Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema. O Microsistema é o contexto imediato onde a pessoa em desenvolvimento está inserida e onde estão presentes processos e estruturas responsáveis pelo desenvolvimento, podendo ser o seu lar, o trabalho ou a sala de aula, por exemplo. Esses processos e estruturas incluem aspectos físicos, sociais e simbólicos que inibem ou estimulam o desenvolvimento humano.



Uma das unidades básicas de análise nesse nível é a díade, que significa “[...] o sistema de duas pessoas” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 88), ou seja, as relações recíprocas que se estabelecem entre duas pessoas. Nessa relação é possível verificar o afetamento pelo desenvolvimento da outra pessoa, ou seja, parte-se do princípio de que o desenvolvimento de uma criança, por exemplo, pode produzir influências no desenvolvimento de seu cuidador, o que até então vinha sendo ignorado pelas pesquisas sobre o desenvolvimento humano.

No entanto, o autor também atentou para a importância de tríades e tétrades que influenciam diretamente o desenvolvimento, e que dizem respeito a estruturas interpessoais mais amplas. Assim, para um contexto efetivo de desenvolvimento gerado pela díade, é de fundamental importância a presença e a participação efetiva de uma terceira pessoa, podendo ser vizinho, parente, cônjuge, professor, etc. Caso essa interferência não exista ou exerça influência negativa, o processo de desenvolvimento, considerado um sistema, se interromperá (BRONFENBRENNER, 2011).

O segundo nível de interação, o Mesossistema corresponde à inter-relação entre dois microsistemas no qual a pessoa em desenvolvimento se insere e vínculos e processos se estabelecem. Exemplificando, a relação constituída entre lar-escola, escola-trabalho.

O Exossistema representa os vínculos e os processos ocorridos entre dois ou mais níveis, sendo que, em um deles, não necessariamente a pessoa em desenvolvimento está presente. Porém, as situações nesse nível do qual ela não faz parte, diretamente, a afetam, podendo influenciar o seu desenvolvimento. Por exemplo, a relação lar-trabalho dos pais, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, e a relação pais-escola.

E, por fim, o Macrossistema, que são padrões estabelecidos socialmente, dados em uma dada cultura e/ou subculturas e que repercutem no desenvolvimento (estilos de vida, crenças, recursos, riscos, oportunidades estruturais – sociais, econômicas, culturais). Nesse nível, há a incorporação e o afetamento dos três níveis anteriores, produzindo efeitos sobre os padrões de uma sociedade. Além disso, as crenças se fazem presentes, bem como as características de comportamento transmitidas de geração a geração, por meio de instituições sociais como a escola, a igreja, a família e os órgãos governamentais. Ainda, a subcultura não inclui apenas aquela em que a pessoa em desenvolvimento foi criada, mas, também, aquela em que ela está inserida atualmente.

O quarto e último elemento do Modelo PPCT é o **Tempo**, sendo definido por Bronfenbrenner (2011) como o Cronossistema. Sua proposta foi a de relacionar as mudanças

e as estabilidades que ocorrem na pessoa durante o seu percurso de vida, sendo elas cumulativas e significativas no decorrer do desenvolvimento humano.

## **7 A PESQUISA ACADÊMICA SOBRE O ALUNO ADULTO DA EJA: ESTADO DE CONHECIMENTO (2011-2014)**

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p.155), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. Nessa perspectiva, realizou-se o estado de conhecimento das teses e dissertações produzidas sobre o educando adulto da EJA no período entre 2011 e 2014. A busca foi feita no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

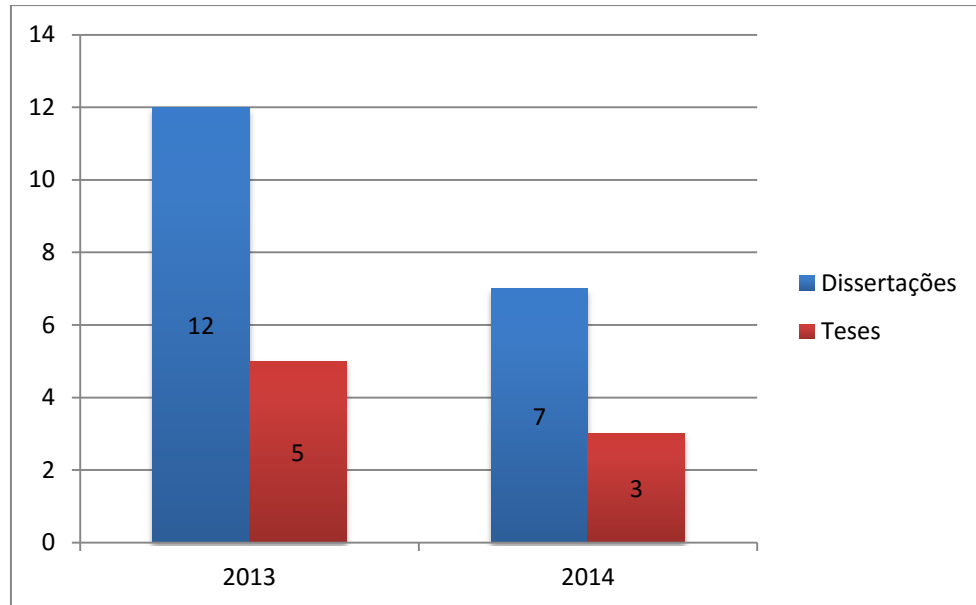
Os filtros “palavra-chave: educação de jovens e adultos”, “resumo: adultos” e “data da defesa: 2011; 2012” foram definidos para a pesquisa no Banco de Teses da CAPES. As produções referentes aos anos de 2013 e 2014 não foram disponibilizadas na referida fonte de pesquisa no momento do levantamento. Os seguintes critérios de inclusão foram adotados para a seleção do *corpus* de análise: dissertações e teses produzidas na área de conhecimento Educação; alunos adultos da EJA como público-alvo da pesquisa, com enfoque nas suas características e peculiaridades, bem como os sentidos/significados atribuídos por estes alunos ao processo de escolarização vivenciado na Educação de Jovens e Adultos; pesquisas de abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e/ou abertas, observação e/ou análise documental.

Na BDTD/IBICT foram utilizados os filtros “País: Brasil”, “Idioma: Português”, “Resumo: adultos”, “Assunto: educação de jovens e adultos”, ano de defesa: “2013 a 2014”, haja vista que o levantamento sobre as produções referentes a 2011 e 2012 já haviam sido feitas no Banco de Teses da CAPES. Todos os critérios de seleção dos trabalhos selecionados no Banco de Teses/CAPES foram os mesmos, com exceção do critério “dissertações e teses produzidas na área de conhecimento Educação”, pois houve um número reduzido de pesquisas envolvendo o sujeito adulto aluno da EJA. Ademais, um dos trabalhos produzidos na área “Letras” foi bastante representativo para o enfoque dado a esse levantamento.

A pesquisa no Banco de Teses da CAPES apontou um total de 140 trabalhos para o descritor “educação de jovens e adultos” e o filtro “data da defesa”: “2011” e “2012”, respectivamente, distribuídos nos níveis de Mestrado e Doutorado. Em 2011 foram registradas 60 dissertações e 12 teses, e no ano de 2012, 60 dissertações e 08 teses.

Acrescentando-se o descritor “adultos” para o filtro “resumo” foram encontrados um total de 129 trabalhos, sendo 65 no ano de 2011 e 64 no ano de 2012, distribuídos entre dissertações e teses, de acordo com o Gráfico 1

Gráfico 1 - Número de dissertações e teses produzidas entre 2011 e 2012, segundo o Banco de Teses da CAPES

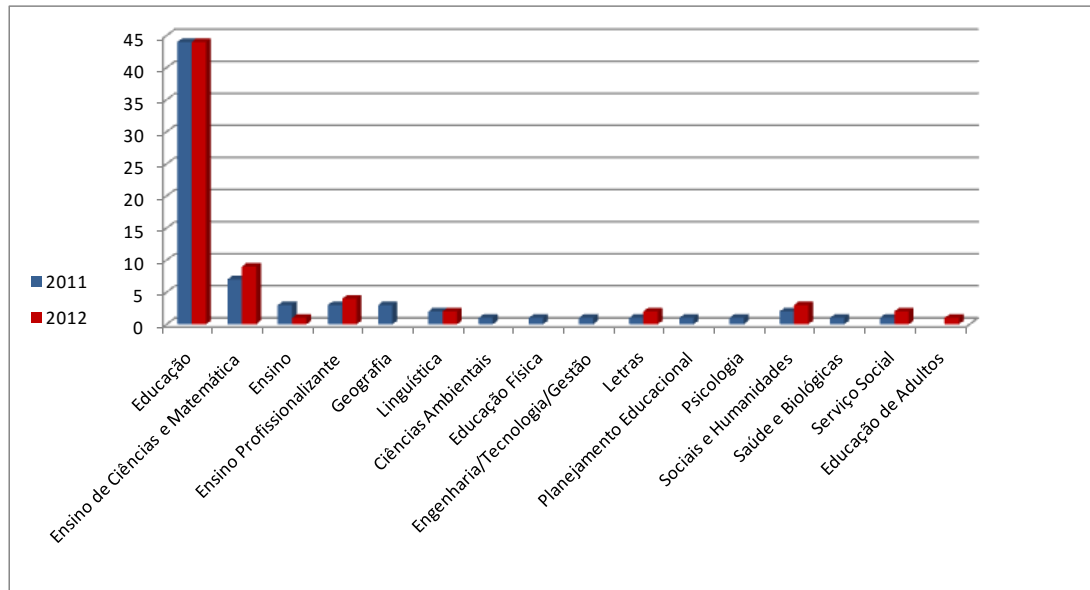


Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Percebeu-se que o número de trabalhos produzidos no âmbito do Mestrado nos anos de 2011 e 2012 foi bastante superior aqueles realizados no nível de Doutorado. No ano de 2011, as dissertações representaram 83% do total das pesquisas e as teses, 17%. Em 2012, 89% foram dissertações e 11% teses, havendo um incremento do número de dissertações e uma redução no número de teses.

A produção realizada esteve distribuída em várias áreas de conhecimento, as quais estão representadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Áreas de conhecimento da produção acadêmica acerca dos sujeitos adultos da EJA (Banco de Teses/CAPES, 2011-2012)



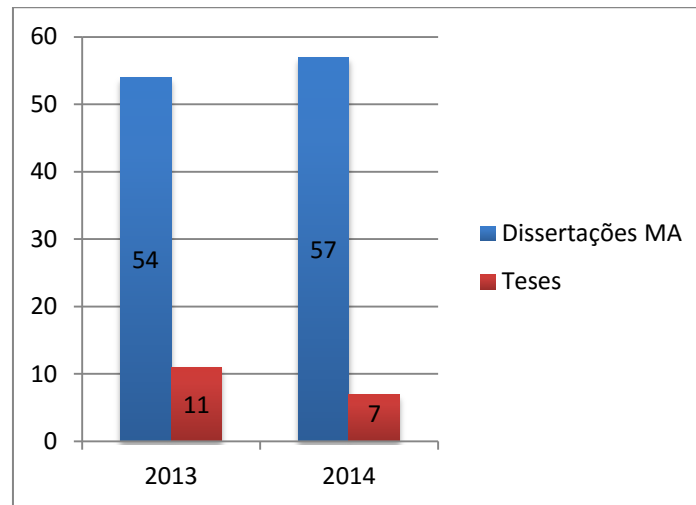
Fonte: CONZATTI; DAVOGLIO, no prelo

A maior parcela das produções sobre o aluno adulto da EJA ocorreu no Mestrado (111 trabalhos), de um total de 129 pesquisas realizadas na pós-graduação. A área de conhecimento “Educação” concentrou o maior número de trabalhos (88), embora os estudos sobre a EJA tenham sido produzidos também em outras áreas de conhecimento (Serviço Social, Linguística, Psicologia, Saúde e Biológicas, Sociais e Humanidades, Engenharia/Tecnologia/Gestão, Ciências Ambientais), o que possibilita uma perspectiva multidisciplinar acerca dessa temática.

Do total de 129 trabalhos do Banco de Teses da CAPES, selecionaram-se 40 no ano de 2011 e 42 no ano de 2012, pertencentes à área “Educação”, totalizando 82 trabalhos. Por meio da leitura flutuante do título, palavras-chave, resumo e linha de pesquisa, foram retidos 09 trabalhos, 04 no ano de 2011 e 05 em 2012.

A busca avançada, realizada na BDTD/IBICT, resultou em 27 estudos voltados à EJA entre os anos de 2013 e 2014, distribuídos em dissertações e teses, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de dissertações e teses nos anos de 2013 e 2014 na BDTD/IBICT



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

O Gráfico 3 indica, no período verificado, o total de 19 dissertações (12 em 2013 e 07 em 2014) e 08 teses (05 em 2013 e 03 em 2014). Dos 27 trabalhos, apenas 04 retrataram o sujeito adulto da EJA, todos em nível de Mestrado. Esses 04 trabalhos foram retidos para análise.

Da leitura completa de 12 trabalhos selecionados (um deles não pode ser lido na íntegra, pois estava indisponível no repositório digital da Universidade em que foi produzido), realizou-se uma categorização temática, surgindo 05 subcategorias assim denominadas: Acesso, Evasão e Permanência (02 trabalhos), Alfabetização e Letramento (01), Escolarização (03), Prática Pedagógica (02) e Processo de Ensino e Aprendizagem (01). Dessa categorização, emergiu a categoria “Sujeitos alunos adultos da EJA”, englobando as pesquisas que convergiram no seguinte aspecto: todos procuraram dar voz aos alunos que frequentaram essa modalidade de ensino, valorizando as suas experiências e interpretações quanto às ações empreendidas a partir do processo de escolarização vivenciado. Os sujeitos também foram retratados sob o prisma da exclusão e da negação do direito à educação, causadas, principalmente, pela relação conflituosa entre trabalho e estudo desde a infância e as motivações para a evasão, o retorno e a permanência na escola.

As pesquisas analisadas apontaram que o público adulto da EJA é proveniente, na grande maioria, do campo e da periferia das cidades, com histórias de luta pela subsistência, dificuldades de acesso e permanência na escola, além de trabalhos precários durante a infância e a adolescência.

As tentativas de retomada dos estudos, quando adulto, foram acompanhadas pelas dificuldades em conciliar escola e trabalho, incompatibilidade entre o horário de trabalho e o escolar, cansaço, problemas familiares (prisão do filho, ciúme do cônjuge - no caso das mulheres entrevistadas), problemas de saúde e dificuldades de aprendizagem (LARA, 2011), havendo um diferencial nos motivos que fizeram com que homens e mulheres abandonassem a escola, segundo estudo de Almeida (2012): no caso das mulheres, a necessidade de aprender práticas domésticas e cuidar dos irmãos mais novos e, dos homens, a complementação da renda familiar. Constatação similar no que diz respeito à questão de gênero também pôde ser verificada na pesquisa de Soares (2013). As mulheres tiveram a trajetória escolar interrompida ou negada quando se tornaram mães tomando a decisão de cuidar dos filhos para depois cuidarem-se.

Outro enfoque do sujeito retratado nas pesquisas foram os sentidos da retomada e da permanência dos estudos na EJA, motivada por diferentes razões: necessidade de inserção no mercado de trabalho; maiores oportunidades para adquirir uma condição de cidadania e inclusão sociocultural; o acesso ao conhecimento vinculado na escola; a busca de (re) construção de si; o desejo de certificação; a socialização; viver melhor, permitindo realizar outras leituras de mundo; enfrentamento de desafios; aprender a ler e a escrever; a cobrança dos filhos para retornar à escola; tirar uma carteira de habilitação (CALDEIRA, 2011).

Além dessas, outras razões impulsionaram a busca pela escola: recuperar o tempo perdido; manter o emprego e renda diante da necessidade de uma certificação escolar; um “projeto terapêutico-familiar” para o abandono das drogas; o resgate da cidadania por meio de valores como a escola e o trabalho, para aqueles que estão em situação de reclusão; o desejo de interagir-se com os acontecimentos do cotidiano (ler e compreender os fatos) (CAMPOS, 2014).

No entanto, para o público idoso que retomou os estudos na EJA, as motivações são um pouco diferenciadas: ajudar os netos nas atividades escolares; sair de casa e estabelecer novas amizades; recomendação médica; incentivo dos amigos e familiares; importância, pelo próprio sujeito, da escola na sua vida (CORTES, 2012); a busca pelo acolhimento (CAMPOS, 2014).

Estudos realizados com idosos demonstraram que o retorno à escola foi motivado, principalmente, pelo desejo de estabelecer relações sociais e inserir-se em um grupo (Soares, 2013), apontando entre as razões para a permanência na escola: liberdade (de ir e vir); dignidade; bem-estar; aprender a escrever uma simples carta; ler alguns ou todos os livros da

Bíblia; desempenhar melhor atividades que já faz; conseguir a carteira de motorista; realizar uma faculdade; comunicar-se; ter mais conhecimento e melhores oportunidades na vida; fazer novas amizades ou simplesmente distrair-se (Almeida, 2012). Além disso, a pesquisa de Pereira (2012), com alunos da EJA, entre 30 e 60 anos de idade, evidenciou que estar na escola representa um ganho de conhecimento e um resgate da autoestima, possibilitando a liberdade para dirimir dúvidas e se expor sem o temor de errar, ainda que o retorno aos estudos após os 30 anos de idade também fosse motivo de vergonha para os entrevistados.

Entre as mudanças positivas, após a retomada dos estudos na EJA, destacam-se: mais segurança para se comunicar; resgate da autoestima; maior participação sociocultural; melhorias na escrita e na oralidade; novas relações sociais e de amizades; o desejo de continuar estudando (CAMPOS, 2014); independência para se deslocar a outras localidades (SILVA, 2014).

Quanto ao abandono dos estudos na EJA, a pesquisa de Lara (2011) demonstrou que, dos 20 sujeitos entrevistados, as questões ligadas somente ao trabalho foram predominantes; as questões envolvendo somente a família e relacionadas ao trabalho e à família foram citadas em segundo lugar, seguidas de questões de saúde, de saúde e trabalho e problemas pessoais. As dificuldades de aprendizagem foram menos relevantes que todas essas questões, segundo o estudo.

O levantamento realizado revelou que ainda é reduzido o número de pesquisas voltadas ao público adulto da EJA, o que evidencia a necessidade de mais estudos que possam revelar quem é o educando adulto que frequenta essa modalidade de ensino. Ademais, revelou que são bastante similares as razões pelas quais os mesmos abandonam a escola, tendo em vista as dificuldades de conciliar trabalho, estudo e família, além da ineficiência das políticas públicas que não democratizaram, de forma efetiva, o acesso e a permanência desses sujeitos no sistema formal de ensino.



## **8 RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **8.1 Observações em sala de aula: elementos constitutivos do contexto da pesquisa**

As observações foram feitas no período entre 27 de maio e 11 de junho de 2015, perfazendo um total de quinze horas/aula. As mesmas se constituíram elemento importante na tentativa de propiciar à pesquisadora vivenciar o contexto no qual os sujeitos investigados estavam imersos, além de contribuir na compreensão da Educação voltada a um público majoritariamente adulto maduro, com necessidades específicas de aprendizagem.

A turma observada era composta por 24 educandos, sendo 21 homens e 03 mulheres. Desse total, 19 eram servidores públicos, todos eles homens. A faixa etária da turma se situava entre aproximadamente 20 e 68 anos, sendo que somente 05 jovens perfaziam o total do número de educandos da turma.

As aulas da EJA vespertino iniciavam no horário das 16 horas, com término às 19 horas, intercaladas por um intervalo de 15 minutos. Esse horário diferenciado foi estabelecido por meio de uma parceria com a instituição escolar e a instituição onde trabalhavam os servidores, de modo que pudessem ser liberados mais cedo do local de trabalho para frequentar a escola.

Duas vezes por semana eram ofertados Laboratórios de Aprendizagem, onde os educandos tinham a possibilidade de reforçar alguma disciplina com maior dificuldade, como por exemplo, a Matemática e o Português. Essas aulas de reforço tinham a duração de uma hora (das 15 horas às 16 horas), sendo realizadas dentro da própria sala de aula da turma.

As aulas práticas observadas ocorreram nos laboratórios de Química, Ciências e Informática. Na observação da aula prática de Química (ANEXO C), em especial, os educandos tiveram a oportunidade de realizar experiências, tendo em vista a abordagem do conteúdo de reações químicas. O professor dividiu a turma em 3 grupos. Cada um deles ficou responsável por realizar uma experiência de acordo com as reações propostas no quadro (reação de decomposição da água oxigenada, de simples troca – ferro e ácido clorídrico, por exemplo).

A configuração da sala de aula para as atividades se alternava entre círculo, fileiras individuais e fileiras em duplas ou trios, variando de acordo com o professor, disciplina e atividade proposta.

A sala de aula da turma observada (ANEXO D) se situava na ala das turmas de Ensino Fundamental do Ensino Regular para crianças, do turno matinal. Essa sala de aula já

havia sido destinada a esses educandos adultos desde o seu ingresso, nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA, dada a sua disponibilidade. Provavelmente, por esse motivo, se constatou uma configuração infantilizada da sala de aula para atender a essa turma específica de adultos: cartazes e produções expostas nas paredes da sala de aula feita pelas e para as crianças do turno inverso. Esse fato ensejou reflexões sobre o papel que a EJA ocupa no espaço escolar, sobretudo, os adultos em processo de escolarização no Ensino Básico. Certamente que a particularidade desse grupo em frequentar o turno vespertino de aula, diferentemente das demais turmas de EJA da mesma escola, fez com que a instituição tivesse que alocar o grupo para um espaço ocioso naquele momento. No entanto, o ambiente físico é um elemento importante que influencia as vivências e as experiências educativas desses sujeitos, em seu modo de se colocar com mais autonomia e segurança no espaço escolar, como adultos.

O turno vespertino era frequentado, predominantemente, por crianças e jovens, que tinham aulas nesse período ou participavam de atividades extracurriculares, como por exemplo, aulas de música.

Das janelas laterais da sala enxergava-se a horta escolar cultivada pela turma desde o ingresso na EJA (ANEXO E). Com canteiros bem definidos e com belos pés de alface, couve, rúcula e temperos, representava um orgulho ao grupo que a cultivava e uma “janela” a ser vista e admirada por aqueles que visitavam a turma, numa espécie de “boas-vindas”. A horta cultivada pelos educandos pareceu ser um espaço de criação, de apropriação de um lugar ainda a ser desvelado. Nesse caso, a escola. Ainda, demonstrou ser o olhar sensível e extracorpóreo da relação estabelecida entre esses educandos e o meio, parecendo ser uma forma encontrada por eles para dar vida e sentido à vivência educativa anunciada. Uma “paisagem” que deixa de ser deles e passa a ser compartilhada com o outro, ensejando uma paisagem coletiva (ALVARES, 2012).

A maior parte das aulas observadas indicou uma metodologia dialógica entre professor e educando, fomentando a participação e o envolvimento do grupo por meio do resgate de suas experiências de vida cotidianas. Muitos dos questionamentos realizados em sala de aula pelo professor suscitaram o debate, não somente entre professor e turma, mas entre os próprios educandos, tornando-se bastante rico. Relações pedagógicas horizontais e de muito respeito e carinho transpareceram nos momentos observados.

Como em qualquer outro ambiente, não apenas o da sala de aula, alguns educandos se sobressaíram mais do que outros na participação em sala de aula. Uma constatação foi a de

que a participação feminina e a dos jovens foi bastante tímida, talvez por sua minoria em sala de aula.

O relacionamento observado entre os alunos foi de ajuda mútua, intercalados por um clima de descontração.

A atividade do Projeto da Horta Escolar e o da Alimentação Funcional dividiu o grupo por interesses temáticos. Em uma tarde ensolarada, os educandos, juntamente com dois professores coordenadores do projeto da Horta Escolar, preparavam o solo para a plantação de cenoura e beterraba (ANEXO F). Outros colhiam alfaces e temperos, entre um chimarrão e outro, num clima bastante amigável.

Já na aula de Alimentação Funcional, um texto sobre a história da ave Gralha Azul e as inter-relações com o pinheiro e sua extinção no Sul do Brasil propiciaram, ao final da aula, um momento de socialização, por meio da degustação de uma porção de pinhão cozido trazido pelo professor, num final de tarde chuvosa e fria (ANEXO G).

De todas as aulas observadas, a de Matemática pareceu ser a que mais demandou esforço e atenção por parte do grupo. As aulas foram realizadas no Laboratório de Informática, envolvendo resoluções de problemas voltados ao orçamento financeiro familiar com o uso de planilhas do Excel: o equilíbrio de gastos mensais. Em duplas, a turma resolvia os problemas propostos e ajudavam-se, num esforço conjunto de superação de dificuldades.

A maior parte das aulas observadas teve o auxílio de recursos audiovisuais, como forma de facilitar e enriquecer o processo de aprendizagem, especialmente para esse público adulto maduro, que apresenta demandas específicas.

No entanto, algumas disciplinas, como por exemplo, Física, Química e Espanhol provocaram fisionomias de surpresa entre alguns dos educandos, marcados por momentos de silêncio e olhares longínquos. Estariam rememorando suas experiências escolares fundamentadas em propostas focadas em conteúdos? E/ou estariam ocorrendo dificuldades para estabelecer associações com a vida cotidiana, ou ainda, obstáculos para compreender fórmulas mirabolantes (no caso da Química e da Física)? Ou mesmo uma tentativa de tecer os conhecimentos prévios com os conhecimentos institucionalizados? Apesar das fórmulas, os professores se esforçavam para dar exemplos de situações do cotidiano que pudessem facilitar a compreensão dos conteúdos. Quanto ao Espanhol, os educandos trabalhavam com o livro e com a cópia de exercícios propostos no quadro. Muitas foram as dúvidas expostas por alguns deles, pois o restante da turma permanecia quieto, copiando a tarefa do quadro, demonstrando estranhamento com a Língua.

## **8.2 Projeto Político Pedagógico para a EJA: reverberações na prática pedagógica de uma turma de adultos maduros**

O Programa de Educação de Jovens e Adultos existe na escola desde o ano de 2008. Porém, iniciativas voltadas à EJA na própria instituição pública, da qual a escola faz parte, já foram desenvolvidas desde o ano de 1984 e em parceria com outras instituições de ensino pertencentes à rede federal. O objetivo dessas ações anteriores foi qualificar o quadro de servidores técnico-administrativos em Educação da instituição federal de Ensino Superior, da qual os sujeitos pesquisados fazem parte, assim como da comunidade em geral.

A presença de um número acentuado de estagiários de várias Licenciaturas nas aulas da EJA justifica-se por ser a referida escola um campo de pesquisa e prática pedagógica para os mesmos.

Amparados pela Constituição de 1988, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos, e da LDB nº. 9394/1996, que reitera o direito de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização frequentarem a EJA, a escola propõe uma proposta pedagógica para esse público, articulando ensino, pesquisa e extensão.

O acesso a uma das vagas é ofertado, semestralmente, por meio de editais públicos e a seleção é feita por sorteio. Para o Ensino Fundamental, a idade mínima para ingresso é de 14 anos e para o Ensino Médio, 17 anos.

Tendo como um dos pressupostos pedagógicos a pesquisa, o trabalho desenvolvido pauta-se pelo resgate e pela apropriação de conhecimentos prévios dos educandos, sendo o professor um mediador nesse processo. As propostas pedagógicas estão basiliadas pela pesquisa. Dessa forma, a instituição escolar propõe como didática o questionamento dos conteúdos abordados, a sua problematização e a reconstrução pelo educando, de modo a exercitar a criticidade e a autonomia intelectual.

Um dos projetos desenvolvidos que fundamentam a pesquisa e as atividades pedagógicas é o “Projeto de Investigação” (PI), porém, com outra configuração da atual. Em 2009, sua proposta era a de que cada aluno deveria eleger um tema específico de seu interesse para aprofundamento, durante um semestre, sob orientação de um professor. O trabalho seria posteriormente defendido e submetido à avaliação para uma banca de professores. No entanto, hoje a proposta é feita de forma coletiva, na qual um dado tema de interesse é escolhido pela turma para ser trabalhado durante um semestre. Hoje, tem-se como exemplos o PI da Horta e o PI da Alimentação Funcional.

O currículo e as demais atividades escolares da EJA orientam-se, segundo o PPP, mediante: (a) respeito às individualidades do educando, especialmente, ao seu ritmo de aprendizagem; (b) programa com graus de complexidade crescentes; (c) processo educativo pautado por ações interdisciplinares e educação pela pesquisa; (d) valorização da convivência entre todos os atores escolares; (e) alternativas pedagógicas para a construção de habilidades e competências para a atuação na sociedade; (f) inserção no currículo de elementos da cultura geral e local, como forma de valorizar todos os conhecimentos; (g) valorização das experiências e saberes prévios dos educandos e também dos professores.

A escola ofertava os seguintes componentes curriculares para a EJA: Comunicação, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas, Expressão e Movimento. Abarcava assim, respectivamente, as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e respectivas Literaturas; Matemática, Química, Física e Biologia; História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Artes Visuais, Teatro, Educação Musical e Educação Física

Segundo o referido documento, todos os componentes curriculares transitam entre si, por meio de ações interdisciplinares, de modo a fazer com que os educandos tenham os recursos necessários para fazer a sua leitura de mundo, baseado numa concepção freireana de Educação.

O processo avaliativo é contínuo e processual, valorizando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, tendo como fontes os trabalhos individuais e coletivos, além de exigida a carga horária mínima de 75% de frequência.

Dentre os referenciais teóricos norteadores para a construção do PPP destacam-se: Paulo Freire, Emília Ferreiro, Sérgio Haddad, Jussara Hoffmann, Jaqueline Moll e Magda Soares.

### **8.3 Percepções e reflexões sobre o contexto escolar**

A partir das observações realizadas emergiu a seguinte reflexão: a construção do conhecimento somente poderá acontecer se houver a disponibilidade, o afetamento por parte daquele que está em situação de aprender, possibilitando uma tecitura dos saberes individuais com os saberes formais. Parafraseando Oliveira, (2007, p.87), “[...] os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família, etc.”. Dessa maneira, a aprendizagem acontece quando a “tessitura do conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 86)

atingir o sujeito aprendente, com a atribuição de sentidos às experiências vividas. Assim, o papel da escola é de fundamental relevância, tendo em vista que ela é a mediadora da transição dos conhecimentos instituídos socialmente e aqueles construídos pela experiência dos educandos na vida cotidiana.

A didática dos professores no contexto observado evidenciou uma concepção de trabalho que ultrapassa a lógica exclusivamente cientificista dos saberes escolares. Em cada aula observada, aspectos importantes revelaram o esforço e o respeito, por parte dos professores, à valorização da experiência de cada educando, na tentativa de facilitar a apropriação, por cada um deles, dos saberes sistematizados.

Assuntos contemporâneos, mediados por questionamentos do dia a dia e pelas vivências do grupo demonstraram uma preocupação de situar o sujeito aprendente na sua relação com o mundo, com a vida e, sobretudo, com o seu papel ativo no ambiente em que está inserido.

As relações de reciprocidade no contexto escolar observado (Microsistema) permitiram constatar a relevância de fatores protetivos na vivência escolar dos pesquisados (o apoio e a valorização dos professores, a ajuda mútua entre os colegas e a realização de atividades pedagógicas em consonância com as experiências prévias dos educandos), constituindo elementos importantes para o engajamento dos mesmos na sua trajetória de desenvolvimento.

A inserção no ambiente escolar, por meio das observações e das interações, tanto com os professores quanto com os educandos, permitiu constatar a congruência entre o que a instituição propõe, legalmente, e o dia a dia da escola. Discurso e ação pareceram convergir para um mesmo objetivo: a formação e o desenvolvimento humano dos sujeitos da EJA que, por diferentes razões, não conseguiram concluir os estudos na idade considerada a ideal.

Diferentemente de muitas propostas pedagógicas existentes em variadas instituições de ensino para a Educação de Jovens e Adultos, o projeto dessa instituição pareceu dialogar com os interesses e as experiências dos sujeitos adultos maduros que a frequentavam. Conforme Oliveira, (2007), muitas práticas escolares para os jovens e os adultos pautam-se por lógicas, linguagens e perspectivas totalmente opostas às vivências, interesses e aspirações desse público. Sendo assim, as seleções de conteúdos desvinculam-se da realidade da qual esses sujeitos fazem parte.

Contrariando essa constatação, o contexto observado nessa instituição escolar permitiu, felizmente, vivenciar concepções diferenciadas e contextualizadas. A ideia de

Projetos de Investigação, partindo-se do interesse dos educandos, demonstrou um exemplo significativo para expressar o impacto dessa ação educativa na vida de alguns dos sujeitos investigados. Os conteúdos abordados constituíram um meio e não um fim para a promoção do desenvolvimento desses sujeitos que tiveram uma trajetória escolar formal bastante curta.

Ainda, a aliança entre aprendizagem e experiência é uma discussão bastante oportuna e levantada por alguns autores que discutem a Educação de Adultos, como por exemplo, Canário (2000). Segundo esse autor, resgatar e valorizar a experiência que o adulto possui para construir as bases do processo de construção do conhecimento significa valorizá-lo como sujeito histórico, de modo individual e social: “O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa.” (CANÁRIO, 2000, p. 109). Portanto, desconsiderá-la seria sinônimo de não reconhecimento de uma história particular dotada de conhecimentos informais, não certificados, mas que representam a capacidade de reelaboração de um novo conhecimento a ser transformado, reelaborado: um processo de (re)construção de si.

#### **8.4 Os sujeitos da pesquisa: perfil sociodemográfico e familiar**

A caracterização dos sujeitos da pesquisa nos diferentes aspectos que os constituíram e os constituem possibilitou compreender, de forma mais contextualizada, a sua história, permitindo aliar a influência de fatores importantes no desenvolvimento.

Todos os sujeitos da pesquisa eram homens, com idades entre 47 e 68 anos, tendo em vista que todos os servidores bolsistas da turma observada eram do sexo masculino.

As informações referentes à idade, origem (cidade ou campo), estado civil, número de filhos e o nível de escolaridade exigido para a ocupação do cargo, quando do ingresso na instituição em que trabalham atualmente, estão representadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome <sup>2</sup> do Entrevistado	Idade	Origem (campo ou cidade)	Estado civil	Número de Filhos	Nível de escolaridade exigido para o cargo (ingresso)
Pedro	47 anos	Campo	Casado	3	Alfabetizado e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Fábio	53 anos	Campo	Casado	2	
João	60 anos	Campo	Casado	2	
Alexandre	68 anos	Cidade	Solteiro	4	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Os dados apontaram similaridades nas características desses sujeitos adultos maduros da EJA, sobretudo, a origem rural, o estado civil, o número de filhos e o baixo nível de escolaridade requerido para exercer o cargo que ocupam atualmente.

Porém, foi o percurso de vida relatado por meio da linha do tempo escolar (detalhado no APÊNDICE E) que permitiu um maior aprofundamento das questões escolares, possibilitando pensar os aspectos que influenciaram o desenvolvimento desses entrevistados ao longo do tempo.

A escuta de cada sujeito permitiu constatar aspectos muito particulares, mas também comuns entre os pesquisados, apresentadas e discutidas a seguir.

#### 8.4.1 Caso 1 - Pedro

Pedro viveu a infância na zona rural com os pais e os seis irmãos. Mais tarde, com a separação dos pais, a mãe saiu de casa levando consigo alguns dos filhos e os demais deixou com padrinhos, pois não tinha condições de levar todos. Somente Pedro e outro irmão ficaram morando com o pai. Os dois trabalhavam plantando cebola e criando animais.

Alguns anos depois, o irmão de Pedro fugiu de casa, cansado da violência sofrida pelo pai. Pedro, então, aos 10 anos de idade, ficou responsável por todo o trabalho na roça. “Eu cuidava de 30.000 restas de cebola, 20 porcos, 2 vacas holandesas de leite, 2 cavalos, galinhas e de várias outras coisas”.

Por muitas vezes ele ficava sozinho, num período de aproximadamente seis meses, cuidando de toda a produção, enquanto o pai cuidava da lavoura de arroz. Segundo Pedro, essa situação “era uma escravidão”, pois acordava cedo para trabalhar até o meio-dia,

<sup>2</sup> Os nomes apresentados nesse estudo são fictícios, de modo a respeitar o compromisso ético da presente pesquisa, que prevê o sigilo dos investigados.



estabelecia um pequeno intervalo para fazer a comida e almoçar e logo voltava novamente para o serviço na agricultura, parando somente à noite.

Ademais, Pedro relatou ter sofrido violência física, carregando, até hoje, as marcas pelo corpo: “Ele era muito cruel!”.

Assim como seu irmão, Pedro fugiu de casa aos 14 anos, quando foi morar com a mãe em uma nova cidade, na tentativa de recomeçar a vida. Nesse momento, trabalhou entregando leite nas casas da cidade com uma carroça.

Seu pai era analfabeto, mas de acordo com Pedro, era admirável a forma como fazia “contas de cabeça” para calcular o pagamento dos empregados no final do mês. Quanto à escolaridade da mãe, ela não completou o Ensino Fundamental e os demais irmãos foram até a 4ª série do Ensino Fundamental, “a pau e corda!”.

Pedro disse nunca ter frequentado a escola quando criança, pois o pai não o deixava, haja vista a demanda de trabalho.

O seu primeiro contato com a escolarização foi obtido num Curso de Alfabetização, no ano de 1983, quando tinha 17 anos de idade, após ter ingressado na Universidade em que trabalha atualmente. Porém, o processo de escolarização formal somente foi iniciado aos 44 anos de idade, num curso noturno de EJA, em 2011, onde concluiu a 3ª série do Ensino Fundamental. Conforme relato, a situação para estudar era muito difícil, pois havia a necessidade de trabalhar e cuidar da família. Foram muitas as tentativas de retomar a escolarização: “Eu nem me lembro quantas vezes eu comecei!”, até surgir a oportunidade de ingressar na EJA em 2013.

Atualmente, o nível de escolaridade da família encontra-se assim distribuído: a esposa tem o Ensino Fundamental incompleto e os dois filhos, um de 10 anos, está no Ensino Fundamental e o outro, de 20 anos, abandonou os estudos quando concluiu o 2º ano do Ensino Médio. Porém, segundo Pedro, ele demonstrou interesse em retomar os estudos na mesma escola em que Pedro estuda, de modo a finalizar o 3º ano do Ensino Médio.

#### **8.4.2 Caso 2 – Fábio**

Fábio também morou na zona rural com os pais e os 14 irmãos. Seus pais eram analfabetos e, dos 14 irmãos, 6 eram analfabetos e os demais estudaram até a 5ª série do Ensino Fundamental. Todos trabalhavam na agricultura. De acordo com Fábio, aos 5 anos ele já acompanhava os pais na roça.

As lembranças o remeteram a um passado com muitas dificuldades financeiras: “Nós éramos pobres! A gente não tinha nem um sapato para ir ao colégio.”.

Entretanto, Fábio recordou com muitas saudades daquele tempo: “Era uma vida meio braba, mas era boa! Era mais saudável!”. Também rememorou, emocionado, a casa em que morava e o aconchego do pai: “Tinha uma cozinha grande, eu me lembro até hoje. Eu deitava na perna do pai [...]”.

Tendo o pai falecido quando tinha 14 anos de idade, uma nova dinâmica familiar se estabeleceu: a necessidade, ainda maior, de sobreviver. De acordo com Fábio, esse foi o principal motivo por ter abandonado a escola aos 15 anos.

Ao sair do meio rural e ir morar na cidade, trabalhou na fabricação de calçados e tanques de cimento e, também, na construção civil, até ingressar na Universidade, no ano de 1989.

Diferentemente da história de Pedro, Fábio frequentou a escola na infância. Aos 6 anos de idade ingressou na 1ª série do ensino primário. A escola ficava longe de casa, a uns 5 quilômetros a pé, tendo de ser percorrido em estrada de chão. Quanto à estrutura física da escola, lembrou do “salão grande” em que ocorriam as aulas, não havendo nem um banheiro, somente uma patente.

Fábio disse que havia apenas uma professora para todos os alunos, o que atualmente nomeamos de “classes multisseriadas”, e que, segundo ele, esse fato contribuiu, sobremaneira, para as dificuldades de aprendizagem: “Era uma professora só para 50 alunos [...]. Era muito precário!”.

O percurso escolar foi marcado por muitas contrariedades: “Até para pegar o lápis era ruim, porque a gente não tinha conhecimento e os pais também não ajudavam, porque eram analfabetos.”. Além da dificuldade psicomotora, havia aquelas voltadas à aprendizagem, o que motivou episódios de repetência escolar: um ano na 2ª série e dois anos na 3ª série ensino primário. “Sei lá porque eu repeti! Não aprendia, não entendia, era muito forçado. [...] Eu acho que a culpa por ter rodado foi da professora e de nós mesmos, que não estudávamos. Íamos direto para a roça e os pais também não vinham conferir [...]”.

Conforme Fábio, a partir da 3ª série situações novas surgiram: as dificuldades com a Matemática (“A professora fazia umas contas, esperava eu chegar para ir ao quadro e depois mandava passar tudo a limpo no caderno. Eu chorava de brabo! ”), a troca de escola e os castigos conferidos pela professora (“Ela podia dar nos dedos, dar castigo. Ela tinha ordem! ”, aludindo a autoridade conferida à professora para aplicar as punições aos educandos).

Em 1973, aos 12 anos, Fábio parou de estudar por falta de professor na escola. Aos 14 anos, ele retomou os estudos na 4ª série, mas, tendo em vista o falecimento de seu pai, ele teve de interromper os estudos, vindo a retomá-lo somente 34 anos depois.

Atualmente, a esposa tem a 7ª série do Ensino Fundamental, um dos filhos está no 2º ano do Ensino Médio e o outro interrompeu os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental.

### 8.4.3 Caso 3 - João

Assim como os demais entrevistados, João morou durante a infância na zona rural com os pais e os 11 irmãos. O trabalho na agropecuária era feito por toda a família, sendo a atividade principal a criação de vacas leiteiras e a venda de leite, de casa em casa. Como renda complementar, ele trabalhou, aos 8 anos, em engenhos para a fabricação de farinha de mandioca e de milho: “A gente torrava o milho. Era sofrido!”, disse João.

Ao recordar a infância, comentou as dificuldades e o quão pesado foi o serviço na roça: “A minha infância foi sofrida! O meu serviço era pesado. [...] A gente acordava às 4 horas da manhã para ordenhar as vacas de leite.”

Apesar dos pais serem analfabetos funcionais, ou seja, sabiam assinar somente o próprio nome, João disse que havia certa valorização dos estudos na família. Os pais ajudaram a construir a escola em que estudou. Quanto aos irmãos, eles interromperam os estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que somente um deles concluiu o Ensino Fundamental.

O ingresso de João na escola ocorreu quando tinha aproximadamente 8 anos, na 1ª série, lembrando com carinho da primeira professora, considerada “bem amiga, bem legal.”. Realizou a 2ª série aos 9 anos, na mesma escola municipal próxima a sua casa. João também recordou o nome da professora, que tem contato até hoje: “[...] eu me lembro até do nome dela, Ana<sup>3</sup>. Eu tenho contato com ela ainda.”.

Já a 3ª série foi marcada pelas dificuldades na disciplina de Matemática, tendo sido a responsável, segundo ele, pela repetência durante dois anos na 3ª série. Recordou quando zerou a prova nessa disciplina: “Eu me lembro de uma vez que eu tirei zero na prova de Matemática, e a professora escreveu: zero.”.

Quanto ao 4º ano, João lembrou a jornada de muito trabalho, restando somente à noite para estudar. Um fato que o marcou foi a oportunidade de substituir a professora, numa turma

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

de alfabetização de adultos, no MOBRAL: “[...] eu fui escolhido para dar aula no MOBRAL. Com 12 anos! E eram pessoas adultas, tinham seis ou sete adultos que não sabiam ler e eu ajudei a alfabetizar essas pessoas. ”, relatou orgulhoso.

Após concluir essa etapa, João permaneceu mais um ano repetindo a mesma série, pois a escola oferecia somente até a 4ª série do ensino primário. “A professora me deixou repetir a 4ª série junto com outro grupo. Eu tinha passado, mas eu queria aprender mais.”.

A partir desse momento, os estudos não tiveram mais lugar na sua vida, dedicando-se somente ao trabalho na agricultura, em frigorífico e em um supermercado, até entrar na Universidade, em 1980.

Atualmente, o nível de escolaridade da esposa é o Ensino Médio incompleto. Entretanto, João comentou que ela tem vontade de voltar a estudar, porém, como precisa cuidar das netas, será necessário aguardar mais um tempo. Quanto aos dois filhos, um deles tem o Ensino Médio Técnico e o outro está cursando o Ensino Superior.

#### **8.4.4 Caso 4 - Alexandre**

O último entrevistado, Alexandre, também morou na zona rural com os pais e um irmão. Seu pai tinha o Curso Científico<sup>4</sup> completo, foi comerciário e servidor público. Quanto à escolaridade da mãe, falecida quando era criança, e do irmão, Alexandre não informou.

Aos 7 anos de idade, diante das dificuldades financeiras da família, que, segundo ele, era “café com farinha pela manhã, café com farinha no almoço”, Alexandre procurou um “bico” em um bar que ficava na mesma rua da sua casa, entregando leite no bairro. O bar foi o seu “local de trabalho” e a sua segunda casa, pois ele morou com a família do “dono do bar” por alguns momentos.

Ingressou na escola aos 7 anos de idade na 1ª série, num colégio próximo a sua casa. Foi lá que aprendeu as vogais e o alfabeto, devendo memorizar a cartilha para a realização de testes orais e escritos: “Eles (os professores) davam uma cartilhazinha. Tu batias que nem louco aquela cartilha! Depois, se fazia um teste para ver como tu estavas.”.

Aos 8 anos cursou a 2ª série. Lembrou-se das festas de aniversário que eram organizadas pela escola aos educandos aniversariantes (“Quando não tinha festa em casa, tinha no colégio”), o regime “militar” na escola e as aulas consideradas por ele “pesadinhas”,

---

<sup>4</sup> O Curso Científico correspondia a um dos ciclos do ensino secundário, promovido pela Lei do Ensino Secundário de número 4244, de 09 de abril de 1942, também conhecida como a Reforma Capanema. O Curso Ginásial tinha duração de 4 anos e os Cursos Clássico e Científico, 3 anos. O Ginásial estaria voltado para a formação intelectual e para o estudo das letras antigas e da filosofia e o Científico, para o estudo das ciências e da matemática.

pois havia muito ditado e as aulas de reforço eram dadas pela professora em sua própria casa: “Viam que a gente se esforçava e não tinha como alcançar.”.

Aos 9 anos fez a 3ª série e, aos 10 anos, a 4ª série. Ao concluí-la, interrompeu os estudos pelas “problemáticas da vida”, marcadas pela morte do dono do bar, o qual era muito apegado: “Eu perdi o chão.”.

Aproximadamente aos 12 anos, Alexandre teve uma madrasta com a qual não simpatizou, e então resolveu sair de casa: “Oh, pai, não vai dar. Não quero dizer que o senhor tem que largar essa pessoa por causa de mim. Mas o espaço vai ficar pequeno [...]”.

Doravante, o trabalho, assim como os demais pesquisados, também ocupou um lugar central na sua trajetória de vida, sendo estafeta de um banco, entregador de correspondências e lavador de carro.

Aos 18 anos serviu o quartel e foi considerado um “soldado exemplar”, interessando-se por música, a qual por muitos anos foi a principal forma de subsistência. Porém, a partir da década de 1980, passou novamente por crises financeiras, até ingressar, em 1984, na Universidade, quando tinha 37 anos de idade.

No momento da realização da entrevista, Alexandre estava solteiro. Ele tem quatro filhos e, segundo ele, somente um dos filhos está no Ensino Superior. Os demais estão “quase que nem o velho quando começou: trabalhando e com filhos”, disse ele, fazendo referência a sua vida quando mais novo.

## **8.5 Percurso escolar progresso às séries iniciais do Ensino Fundamental na EJA**

A trajetória de escolarização dos sujeitos da pesquisa foi permeada por interrupções e recomeços na adolescência e na adultez. O Quadro 2 sintetiza as informações referentes à idade/ano de ingresso e de abandono escolar anteriores à retomada da Educação formal nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, no ano de 2013.

Quadro 2 - Sumarização da idade/ano de ingresso e de abandono/interrupção escolar anteriores à EJA (2013)

Entrevistado	Ingresso na escola		Abandono/Interrupção escolar	
	Idade	Ano escolar	Idade	Ano escolar
Pedro	44 anos	1ª série Ensino Fundamental EJA - noturna	45 anos	3ª série Ensino Fundamental EJA - noturna
Fábio	6 anos	1ª série Ensino Fundamental Regular	14 anos	5ª série Ensino Fundamental Regular
João	7-8 anos	1ª série Ensino Fundamental Regular	16 anos	4ª série Ensino Fundamental Regular
Alexandre	7 anos	1ª série Ensino Fundamental Regular	10 anos	4ª série Ensino Fundamental Regular

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Constatou-se que três dos quatro entrevistados ingressaram na escola na idade considerada adequada à época, entre 6, 7 e 8 anos, haja vista que a idade prevista para o ingresso nos quatro primeiros anos do ensino primário era de 7 anos, entre as décadas de 1950 e 1970, conforme a Lei número 4024/1961.

Entretanto, um deles, Pedro, não pôde frequentar a escola durante a infância, pois era preciso trabalhar. “O meu pai não me colocou no colégio porque eles viviam lá fora. Eu sempre fui uma pessoa tocada direto no serviço, no trabalho e em função disso ele nunca quis me colocar na escola, porque tinha que trabalhar” (Pedro).

Concernente aos percursos de retomada do processo de Educação formal e não formal anteriores ao ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, doravante EF3<sup>5</sup>, em 2013, apresentam-se, consoante o Quadro 3, informações referentes à idade dos sujeitos e ao respectivo ano/modalidade escolar retomados na adolescência/adulthood e aquele na EJA, atualmente.

<sup>5</sup> As turmas de EJA EF1, EF2, EF3 e EF4 correspondem as de Ensino Fundamental e as turmas EM1, EM2 e EM3, as do Ensino Médio. As turmas EF1, EF2, EF3 e EF4 equivalem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ano (antiga classe de alfabetização, 1ª e 2ª séries), ao 4º e 5º ano (antigas 3ª e 4ª séries), ao 6º e 7º ano (5ª e 6ª séries), ao 8º e 9º ano (antigas 7ª e 8ª séries). As turmas de EM1, EM2 e EM3, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ano.

Quadro 3 - Sumarização das informações referentes à retomada do processo de Educação (formal/não formal) dos entrevistados anteriores ao ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA, em 2013

<b>Entrevistado</b>	<b>Idade e ano/modalidade escolar na adolescência/adulterez</b>	<b>Idade de ingresso na EJA (2013) – anos iniciais do Ensino Fundamental</b>
Pedro	17-18 anos - Curso de Alfabetização 44 anos – 1ª série do Ensino Fundamental na EJA (noturna)	46 anos
Fábio	17 anos – 5ª série da escola primária	51 anos
João	56 anos – 8ª série do Ensino Fundamental em Curso Supletivo a distância	59 anos
Alexandre	66 anos	

Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Os dados demonstraram que os sujeitos retomaram a Educação formal na idade adulta em Cursos Supletivos ou na modalidade da EJA. Além disso, o tempo em que permaneceram fora dos bancos escolares situou-se num período entre meses (no caso de Pedro) e anos (no caso de Alexandre, 49 anos fora dos bancos escolares).

Pedro, ao relatar a trajetória escolar, rememorou que aprendeu a ler e a escrever em um Curso de Alfabetização ofertado pela instituição em que trabalha atualmente, aproximadamente em 1983, um ano depois do seu ingresso. “Eu não sabia ler nem escrever naquela época. Eu sabia assinar o meu nome, mal e porcamente [...]. Lá foi onde eu comecei a aprender a ler.”

As complicações advindas da necessidade de compatibilizar família, trabalho e escola o distanciaram do plano de continuar estudando. “[...] a coisa foi ficando mais difícil, porque eu estava trabalhando, tinha que estudar e trabalhar, tinha que cuidar da casa [...]. Mas eu sempre tive vontade de estudar.”. (Pedro)

Porém, a vontade de estudar e o desejo pelo conhecimento, mesmo quando adulto, o fizeram buscar a EJA noturna, em 2011. Segundo relatos, a batalha diária contra os “contratempos da vida” segue continuamente, num esforço de “derrubar esses problemas da vida para continuar a estudar.”.

O segundo entrevistado, Fábio, retomou a escola quando foi morar na cidade, aos 15 anos. Mas, permaneceu na escola por aproximadamente seis meses e teve de interromper, em função da necessidade de trabalhar para manter-se na cidade.

João retomou a escolarização aos 56 anos de idade num Curso Supletivo a distância. Conforme lembrou, essa experiência despertou o gosto pelos estudos e a vontade de continuar estudando. Sentiu-se capaz de avançar nos demais módulos e concluir o Ensino Fundamental num período curto de tempo, pois essa modalidade previa a realização de provas para eliminar

disciplinas. Entretanto, seu relato também contemplou os obstáculos na modalidade a distância. A dificuldade para aprender sozinho foi um dos motivos pelos quais abandonou o Curso Supletivo, concluindo até a 7ª série do Ensino Fundamental.

Aliado a isso, as contrariedades para conciliar filhos, trabalho e estudo, bem como a falta de apoio para voltar a estudar compuseram as razões para o abandono da escolarização na idade adulta. “[...] eu sempre tive vontade de voltar a estudar, mas eu não tinha aquele incentivo. Depois vieram os filhos e tem que ter muita calma para criar filhos e estudar.”.

Alexandre, o quarto entrevistado, foi o único que permaneceu por mais tempo fora da escola, perfazendo 49 anos, além de ser o mais velho da turma. Porém, a sua fala sobre a vivência na EJA, atualmente, evidenciou a disposição e o entusiasmo para concluir o Ensino Médio. Segundo ele, é um dos alunos mais frequentes do Laboratório de Aprendizagem, aproveitando todas as oportunidades proporcionadas pelo ambiente escolar.

Eu vou no Laboratório. Dizem para mim: “Bah, cara, tu vens cedo!” e eu digo: “Eu vou ficar parado até às 4 horas da tarde?”. Sempre vou no Laboratório. Nunca faltei! Se eu não aproveitar agora, não tem mais. [...].  
A minha ansiedade é de me formar agora. Eu estou com meia oito. E aí? O que eu tenho que fazer? Até o Laboratório eu tenho que usufruir para sair de cabeça erguida.

Ao analisar as falas, especialmente dos sujeitos que voltaram a estudar na idade adulta, percebeu-se que, muitas vezes, é quase que impossível equilibrar as responsabilidades como trabalhador, pai e educando se não houver uma rede de apoio que favoreça as condições para a permanência no ambiente escolar, particularmente.

Pinto (1984), ao fazer referência ao adulto e sua relação com o trabalho, diz:

O adulto é por conseguinte um trabalhador trabalhado. Por um lado, só subsiste se efetua trabalho, mas, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele. (p. 54-55)

As condições existentes no contexto do qual o sujeito faz parte influenciam as escolhas e as prioridades estabelecidas por ele. O trabalho, que acompanhou a todos os pesquisados durante a infância e a adolescência, constituindo um dos impeditivos para o prosseguimento da trajetória escolar, também se fez presente, intensamente, na vida adulta.

Entretanto, as novas configurações e laços entre os diferentes níveis ecológicos no decorrer do tempo (Micro, Meso, Exo e Macrossistema) influenciaram as ações e as decisões



empreendidas para retomar a Educação formal, seja num Curso de Alfabetização, num Curso Supletivo a distância ou na própria EJA.

### **8.5.1 Trajetórias em comum: a violação do direito à Educação na infância/adolescência**

A Educação como um direito universal foi promulgado pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1934, concebida como um direito de todos, cabendo à família e aos Poderes Públicos ministrá-la. Na Constituição de 1946, a Educação também foi entendida como um direito de todos, devendo ser ministrada no lar e na escola. Já a Constituição de 1967, artigo 167, reafirmou os princípios acima, porém, adicionando o preceito da igualdade de oportunidades no acesso à Educação. Entretanto, a referida Constituição foi alterada pela Emenda Constitucional de número 1, em 1969, trazendo, pela primeira vez, o Estado como o principal provedor do direito à Educação.

A referência às Constituições de 1946, 1967 e à Emenda Constitucional número 1, de 1969 sinalizam a legislação vigente à época em que três dos quatro sujeitos da pesquisa ingressaram e permaneceram na escola, entre a infância e a adolescência, conforme a linha do tempo escolar de cada entrevistado.

Todavia, foi somente a partir da Constituição de 1988 que o direito ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, a todas as idades, foi instituído legalmente.

Apesar da Educação ser um direito previsto na Constituição, o seu cumprimento não foi concretizado pelas instituições circundantes aos sujeitos da pesquisa.

Nos casos estudados, percebeu-se que a inter-relação entre família, escola e políticas públicas pareceu ter sido pouco eficiente na garantia desse direito legal e humano. A fragilidade das relações entre os diferentes contextos (Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema), bem como a qualidade dos processos nele desenvolvidos, não ensejaram um ambiente propício e adequado para que os sujeitos pudessem percorrer as suas trajetórias escolares de forma efetiva e contínua.

Observou-se, por meio da história escolar de três dos quatro entrevistados, que o acesso à escola ocorreu, em média, até os 12 primeiros anos de vida. O quarto entrevistado, porém, nunca frequentou a escola na infância e na adolescência, já que deveria dedicar-se integralmente ao trabalho na agricultura.

As narrativas da maioria dos sujeitos pareceram demonstrar que o papel educativo da família foi delegado à instituição escolar, provavelmente pelo baixo nível de escolaridade dos pais, que eram, em sua maioria, analfabetos ou analfabetos funcionais. O valor denotado aos

estudos talvez não fosse relevante num contexto de dificuldades econômicas e sociais significativas, exigindo a contribuição dessas crianças, desde tenra idade, nas despesas da casa, a fim de garantir a sobrevivência da família.

Outro fator disse respeito à fragilidade e à rigidez do sistema escolar, que não soube acolher a diversidade desses sujeitos, advindo de camadas sociais desfavorecidas e do meio rural, ensejando mecanismos reprodutivistas e eliminatórios a essa parcela da população.

Aliado a esses aspectos, encontraram-se as fragilidades e as ineficiências das políticas públicas sociais e educacionais (Macrossistema). A inocuidade de políticas educacionais adequadas ao atendimento das crianças e dos adolescentes das escolas rurais, seja pela inexistência de infraestrutura apropriada, seja por meio de professores sem qualificação para atender a esse público e à falta de transporte escolar sinalizaram um contexto debilitado e inoperante na constituição de uma rede de apoio social às famílias com baixas condições socioeconômicas.

Bronfenbrenner (2011) já alertava sobre a relevância de ambientes apoiadores no desenvolvimento infantil. Um dos exemplos diz respeito à influência de rede de apoio, por exemplo, sobre a atuação dos pais na Educação dos filhos: “[...] a possibilidade de os pais apresentarem um desempenho efetivo em seus papéis na educação dos filhos dentro da família depende das exigências dos papéis, do estresse e do **apoio oriundo de outros ambientes.**” (p. 89, grifo meu). Nesse sentido, o estabelecimento da rede, como por exemplo, a presença de amigos ou vizinhos que possam auxiliar os pais e o nível dos serviços de saúde e de Educação disponibilizados à família contribuem para o exercício da parentalidade.

Todavia, as políticas públicas também exercem considerável papel no contexto de processos proximais mais efetivos e que, segundo Bronfenbrenner (2011, p. 89-90), “Essa frequência pode ser aumentada pela adoção de políticas públicas e intervenções que criam contextos e papéis societários adicionais úteis para a vida familiar.”.

Em todos os casos estudados, constatou-se que a violação do direito à Educação consolidou-se no momento em que essas estruturas atuaram de forma deficitária, haja vista três situações emergentes: o trabalho infantil, os processos excludentes engendrados pela escola e o lugar ocupado pela Educação formal na dinâmica familiar.

#### **8.5.1.1 Trabalho infantil**

A exploração da mão de obra de crianças e adolescentes, com idade inferior a 14 anos, faz parte da História do Brasil desde a época Colonial, quando a força de trabalho de crianças

negras e indígenas foi usada no trabalho doméstico e nas plantações e nas criações de animais para a subsistência da família.

Atualmente, existem algumas legislações específicas que tratam do trabalho infantil, dentre elas, a Constituição Federal de 1988, no artigo 7 e 227, em especial, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, nos artigos 60 a 69, que disciplinam sobre as possibilidades e as condições de trabalho aos menores de 18 anos de idade. Porém, os sujeitos da pesquisa - Pedro, Fábio, João e Alexandre - não vivenciaram, na infância e na adolescência, essas prerrogativas legais de proteção.

Foi somente a partir da década de 1970, mais especificamente, em 1973, que a Organização Internacional do Trabalho (OIT), mediante a Convenção 138 (ratificada pelo Brasil somente em 2002), proibiu o trabalho de crianças com idade inferior a 15 anos de idade. Todavia, essa mesma Convenção previu o trabalho leve às pessoas com idade entre 13 e 15 anos, desde que não prejudicasse a saúde, o desenvolvimento e a frequência escolar desses adolescentes. Também recomendou aos países signatários a adoção de medidas econômicas e sociais às famílias com baixo poder aquisitivo, de modo a garantir o desenvolvimento e a permanência na escola das crianças e dos adolescentes provenientes de famílias nessa condição.

Os reflexos do trabalho infantil são bastante nocivos ao desenvolvimento presente e futuro das crianças e dos adolescentes, se estendendo ao longo do ciclo de vida. Na infância, refletem a negação do direito ao brincar e estudar; na vida adulta, reduzem as possibilidades de ocupar os melhores postos de trabalho, dada a baixa escolaridade e a qualificação e, na velhice, impossibilitam ao sujeito vivenciá-la com condições dignas.

Algumas pesquisas realizadas com o público adulto da EJA (CALDEIRA, 2011; LARA, 2011) apontaram histórias de luta pela subsistência e a realização de trabalhos precários durante a infância e a adolescência, fatos comuns que também foram constatados nesse estudo. O trabalho infantil acompanhou a trajetória de vida de todos os entrevistados, motivado pela necessidade de ajudar nas despesas da família, constituindo a sua sobrevivência. A ele, o trabalho infantil, os pesquisados denotaram a perda da infância; o motivo pelo qual não puderam ingressar ou permanecer na escola, e, também, a independência financeira no início da adolescência. Os excertos seguintes caracterizaram essas situações.

Eu fui uma pessoa que não tive infância, não brinquei [...]. Eu sempre fui uma pessoa tocada direto no serviço, no trabalho e em função disso ele (pai) nunca quis me colocar na escola. (Pedro)

Com menos de 10 anos a gente já ajudava em alguma coisa. Nós tínhamos aquelas fábricas de farinha de mandioca. [...]. E o nosso serviço, para as crianças, era raspar com a faquinha. Eu tinha uns 8 anos. [...]. Era sofrido!

Eu queria ir para a cidade estudar, mas aí os meus pais não deixaram, porque tinha que trabalhar. (João)

E na minha época, dos 7 aos 14 anos, eu ganhei o meu dinheiro e foi quando eu fui comprar a minha primeira roupinha com o dinheiro do bar! [...]. Então ali eu já comecei a ter responsabilidade, porque quando eu cheguei em casa com a roupa meu velho (pai) disse: “É muito bonita a tua roupa! ”. E ele colocou a mão no bolso, tirou a chave da casa e me deu. Nunca mais a chave ficou na mão dele (risos)! (Alexandre)

Viver a situação do trabalho na condição de trabalhador durante a infância reflete impactos negativos sobre o desenvolvimento físico, psíquico e intelectual da criança. Parafraseando Costa e Calvão (2002, p. 137), o trabalho nessa etapa “[...] impetra a morte da vida infantil [...]”, impossibilitando a criança de experienciar momentos de imaginação e de criação.

Nessa direção, o não brincar na infância, relatado por Pedro, por exemplo, representou a violação do direito ao ato imaginativo, criativo e simbólico que influenciam o desenvolvimento ao longo do tempo. Até mesmo os processos de interação com outras pessoas e o meio são favorecidos pelas brincadeiras na infância. Conforme afirma Winnicott (1982, p. 163), a brincadeira “[...] fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.”. Outrossim, o brincar também está intrinsecamente ligado com processos de socialização da criança, de modo que ela possa interagir com as pessoas e com o mundo que a cerca, bem como prepará-la para enfrentar as situações da vida adulta.

Ao comentar sobre o relacionamento com os colegas quando iniciou a Educação formal num Curso de EJA, Pedro disse: “Eu tenho aquele jeito de sempre estar mais quieto, não ter muito assunto, de não estar muito entrosado. Eu procuro estar sempre sozinho, não sei por que: se é timidez, ou se às vezes, falta um pouco de conversa, mas é o meu jeito”. Certamente a não vivência do brincar e uma vida muitas vezes solitária, sem interações duradouras e recíprocas de afeto com os pais, impactaram sobre a forma como Pedro se relaciona com as pessoas e os contextos atualmente. Entretanto, esse é somente um viés acerca dos impactos negativos que esses elementos representaram para o seu desenvolvimento psicossocial posterior.

Além das questões relatadas, outros aspectos revelaram as marcas de sofrimento, diante da situação econômica desfavorável da família. Moradias insalubres, falta de comida,

roupas e sapatos foram apenas alguns dos exemplos elencados, interferindo no desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos.

Todavia, estabelecer uma relação de causa e efeito entre trabalho infantil e pobreza é bastante limitado e perigoso, pois existem inúmeros outros aspectos que permeiam os motivos pelos quais crianças e adolescentes são “sugados” pela atividade laboral. De acordo com Amazarray et al. (2007), o trabalho infantil deve ser considerado num contexto mais amplo, envolvendo o modo de produção capitalista e as suas interfaces com o desemprego, a precarização das relações do mundo do trabalho, a pobreza, a má distribuição de renda e a ausência de políticas públicas eficientes, reafirmando o princípio bioecológico de compreender o processo de desenvolvimento humano de forma contextual e sistêmica.

O fator cultural da família também deve ser considerado, tendo em vista que a obrigatoriedade do trabalho desde a tenra infância para complementar a renda familiar e/ou entendimento do trabalho como “formador” poderão compor o Microsistema familiar. Nessa perspectiva, os relatos dos entrevistados demonstraram duas faces do trabalho infantil. Um deles correspondeu à privação dos direitos à Educação e à vivência da infância, com suas brincadeiras, atos imaginativos e criativos e ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social infantil. O outro disse respeito às conquistas, sejam elas materiais ou psicossociais. O entrevistado Alexandre, por exemplo, destacou em sua fala a admiração e o orgulho do pai quando ele voltou para casa com roupas e sapatos que havia comprado com o dinheiro que ganhou com o trabalho no bar, resultando na entrega da chave da casa.

Conforme Amazarray et al. (2007), as conquistas da criança no mundo do trabalho provocam mudanças na forma de interação familiar, especialmente, entre pais e filhos. No caso citado, Alexandre pareceu ter adquirido *status* de responsável e independente diante da figura paterna, conforme ele mesmo relatou.

Portanto, é importante e necessário que essas interações possam ser analisadas e consideradas para a compreensão do público da EJA, sobretudo, os adultos maduros que apresentam em comum, nos seus percursos de vida, a primazia do trabalho em contraposição à escola, suscitada pelos diferentes processos, contextos e tempos em que esses se inserem.

#### **8.5.1.2 Exclusão escolar: coadjuvante do “fracasso escolar”**

A instituição escolar possui mecanismos que engendram processos de exclusão, sejam eles materiais e/ou simbólicos. A definição de “currículo oculto”, por exemplo, expressa as

práticas escolares cotidianas que (re)produzem estruturas de classe e que contribuem para situações de “fracasso” e consequente evasão/abandono escolar.

De acordo com Silva (2003, p.78-79):

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas, e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

Assim sendo, as formas de organização do tempo, da disposição da sala de aula, das práticas pedagógicas, dos castigos e da relação estabelecida entre educador-educando e educando-educando alimentam a noção de currículo oculto.

Entretanto, os processos de exclusão produzidos pela escola se integram a outros contextos que também contribuem para o “fracasso escolar” de crianças e adolescentes de classes populares<sup>6</sup>. Dentre eles, a ineficiência das políticas públicas educacionais para com a Educação Básica e, especialmente, àquelas voltadas ao meio rural.

Por muito tempo, o educando foi considerado o único e o principal responsável pelo seu “fracasso escolar”. Porém, alguns estudiosos dessa temática, em especial, Patto (2000), trazem para essa discussão os aspectos psicossociais presentes nos diversos ambientes que colaboram para a reprovação e o insucesso daqueles pertencentes às camadas populares. Os relatos de três entrevistados revelaram alguns desses elementos, dentre eles, a contraditória e conflituosa relação entre trabalho e estudo, assim como a ausência de uma rede de apoio familiar e escolar durante o percurso escolar.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a inexistência de transporte escolar, as práticas pedagógicas baseadas na memorização e na “tomada de conteúdos”, na forma oral e escrita, a repetência, a baixa qualificação dos professores, as punições, as classes multisseriadas e as dificuldades de aprendizagem (principalmente com a disciplina de Matemática) foram alguns dos exemplos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

[...] Era uma professora só para 50 alunos. Eu me lembro que era um salão grande, não tinha banheiro. Tinha um buraco que a gente chamava de patente. Era muito precário! E a gente aprendeu o que deu. (Fábio)

---

<sup>6</sup> A definição de classes populares adotada no presente trabalho fundamenta-se nos estudos do principal militante e educador da história da Educação Popular no Brasil, Paulo Freire. As pessoas pertencentes à classe popular seriam aquelas desprovidas e alijadas de um saber valorizado e institucionalizado socialmente, sendo excluídas do processo de construção do conhecimento acumulado historicamente (FREIRE, 1987).

Eu repeti duas vezes só por causa da Matemática e naquela época não tinha recuperação. Não passou, não passou. Tinha que repetir!  
 [...] Tinha uma época que a minha irmã dava aula no MOBREAL à noite. Aí ela adoeceu e eu fui escolhido para dar aula no MOBREAL. Com 12 anos! E eram pessoas adultas [...] e eu ajudei a alfabetizar essas pessoas! [...]. A minha irmã tinha mais ou menos a 7ª, 8ª série quando dava aula no MOBREAL. (João)

O que era mais significativo naquela época era pelo menos tu saberes o “a, e, i, o, u”. Se não soubesse o “a, e, i, o, u” tu tinhas que começar tudo de novo.  
 Era tipo uma aula de caridade que eles davam para o pessoal pobre.  
 Elas (professoras) não tinham proximidade com os alunos. Era tudo militar, minha amiga! A discriminação era muito grande! E não era obscura, era clara e tu tinhas que te colocar no teu lugar, né! (Alexandre)

As falas trouxeram em seu bojo um contexto escolar massificado e constituído por inúmeros fatores de risco que não favoreceram um ambiente propício à aprendizagem.

A inserção de crianças de classes populares numa estrutura ecológica bastante distinta daquela familiar, com códigos culturais, sociais e simbólicos desconhecidos pode gerar impactos negativos na experiência com a escolarização.

A ausência de comunicação entre os ambientes escolar e familiar (Mesossistema), assim como a falta de apoio estrutural para incluir essas crianças no sistema público de ensino potencializa espaços de não aprendizagem e de pouco ou nenhum sentido dos estudos para a vida.

Historicamente, o meio rural (onde todos os pesquisados residiram durante a trajetória inicial de escolarização) sempre ficou à margem das políticas públicas sociais e educacionais, em especial. Segundo Sampaio et al. (2006), o discurso presente nas escolas rurais dissociase do contexto vivido pela comunidade que lá reside, no qual “[...] predomina uma “concepção” urbana de vida e desenvolvimento, em que não há uma valorização da cultura, do modo de vida, dos valores e concepções do homem e da mulher do campo, como se a vida e a cultura do campo estivesse condenada à extinção ou fosse de inferior qualidade.” (p. 73). Assim, o discurso pedagógico enseja uma lógica de reprodução das hierarquias sociais.

Ainda, naturaliza a ideia de Educação como uma política assistencialista e não como um direito, garantido constitucionalmente a camadas marginalizadas da população, demonstrada pelo relato de Alexandre.

Acrescente-se a isso a falta de infraestrutura física, material e humana das escolas brasileiras, sobretudo, aquelas situadas na zona rural, refletindo um processo de exclusão e desigualdade social mais amplo e que representa a secundarização das políticas públicas educacionais para o campo.

### **8.5.1.3 O lugar dos estudos na dinâmica familiar durante a infância**

Diversas pesquisas, dentre elas a de Ferreira e Veloso (2003) e a de Ramos e Reis (2008), revelaram que o nível de escolaridade dos pais influencia, sobremaneira, o percurso escolar dos filhos, tanto em desempenho quanto em grau de instrução, alargando ou reduzindo as oportunidades de mobilidade educacional.

A família e a escola, dois importantes contextos de desenvolvimento e de socialização, podem representar tantos fatores de proteção quanto fatores de risco ao desenvolvimento infantil. Os fatores de proteção, segundo Poletto e Koller (2008), dizem respeito ao modo como a pessoa percebe e enfrenta as mudanças e as adversidades, produzindo alterações na sua trajetória de vida. Os fatores de risco abarcam as situações negativas da vida, como por exemplo, a separação dos pais, a violência intrafamiliar, a pobreza e o empobrecimento. Todavia, esses fatores devem ser compreendidos de forma contextual e integrada, pois de acordo com as autoras citadas, eles podem gerar processos de resiliência, que são as respostas da pessoa frente ao enfrentamento de situações de risco.

Mediante a escuta dos entrevistados identificou-se alguns aspectos que pareceram ter contribuído para um não lugar dos estudos na dinâmica familiar dos entrevistados durante a infância. Dentre eles, a ausência parental no acompanhamento escolar, o baixo nível socioeconômico e escolar dos pais e o pouco investimento da família no desenvolvimento escolar dos filhos. Todos eles incidem, de modo direto ou indireto, nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

A família é, ou deveria ser, a primeira e a mais significativa instituição socializadora da criança. Nela, os processos mais importantes do desenvolvimento humano, como por exemplo, os Processos Proximais, são, segundo Bronfenbrenner (2011), os “motores do desenvolvimento”.

O microsistema familiar pode representar um fator de proteção, mas também, de risco, conforme exemplos suscitados nas entrevistas.

Refletir sobre o papel secundário da Educação formal no Microsistema familiar dos entrevistados implicou integrar diferentes fatores que contribuíram para que a escolarização assumisse um papel secundário na vida familiar dos sujeitos. Foram fatores que, de modo interdependente e relacionados a diferentes sistemas ecológicos (micro, meso, exo e macrosistema), produziram situações/contextos negativos no desenvolvimento durante um determinado período do ciclo vital, a infância, mas que reverberaram nos demais ciclos de vida (adolescência e adultez). Sendo assim, as dificuldades econômicas, as famílias

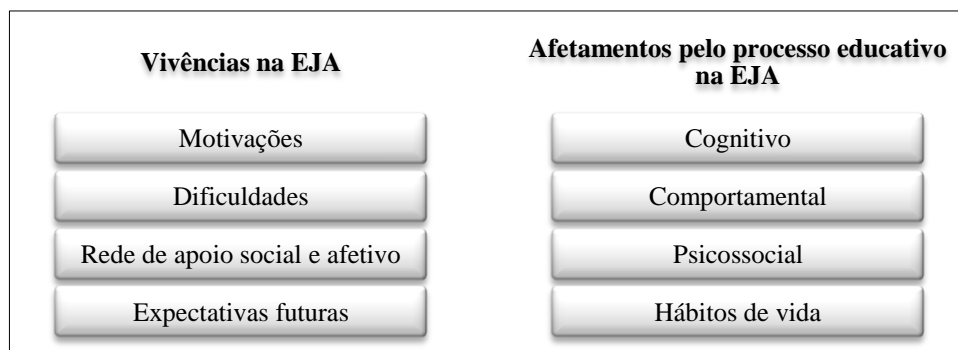


numerosas, o trabalho infantil, a baixa escolaridade dos pais, as relações entre os pais e os filhos e as peculiaridades da vida no campo (infraestrutura e políticas públicas para o meio rural) foram coadjuvantes para compreender o reduzido papel ocupado pela Educação formal na infância dos pesquisados.

### 8.6 Os sentidos da trajetória escolar para os educandos adultos maduros da EJA

A análise dos relatos acerca das vivências como educando adulto maduro na EJA possibilitou a emergência de duas categorias, assim denominadas: (1) Vivências na EJA e (2) Afetamentos pelo processo educativo na EJA, demonstradas na Figura 2.

Figura 2 - Categorização das falas dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

Para cada uma das categorias apresentadas, emergiram subcategorias reveladoras dos sentidos atribuídos à experiência educativa na EJA, pautadas pelas motivações, dificuldades, rede de apoio social e afetivo para a permanência na EJA, expectativas futuras a partir do percurso educativo trilhado nessa modalidade de ensino, bem como mudanças manifestadas nas esferas cognitiva, comportamental, psicossocial e nos hábitos de vida.

Todas as subcategorias apresentaram-se de forma intercambiante, ensejando modificações na pessoa e nos contextos inseridos, produzindo reflexos no desenvolvimento.

Tendo como premissa básica, segundo a perspectiva bioecológica, que todo o desenvolvimento humano ocorre mediante a influência de quatro elementos inter-relacionados, quais sejam, o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (modelo PPCT), reitera-se a importância de considerá-los no estudo desse fenômeno. Esse modelo possibilita compreender, de modo mais contextualizado e integrado, os sentidos do processo educativo

na EJA para a vida e o desenvolvimento atual desses sujeitos, tendo em vista a estabilidade e as mudanças decorridas na pessoa e nos contextos advindas desse processo.

### **8.6.1 Vivências na EJA**

As experiências narradas pelos entrevistados, embora apresentassem aspectos muito particulares da sua relação com um novo contexto social, o escolar, também trouxeram fatos bastante comuns que os marcaram, caracterizando essa categoria. Nessa teia de aproximações e especificidades, evidenciaram-se traços que remetem os sujeitos ao mesmo grupo e lugar social (adultos maduros, servidores públicos, que decidiram retomar o seu processo de Educação formal). Porém, apesar de similaridades nas histórias pregressas de vida escolar e das dificuldades que as permearam, cada um, a sua maneira, vivenciou e significou as experiências educativas vividas na EJA, criando estratégias particulares para percorrer esse caminho.

A experiência tardia de escolarização, consequência de vários fatores que impossibilitaram o acesso à Educação durante a infância e a adolescência, promoveu um universo de elementos prazerosos, mas, também, conflituosos, haja vista o esforço depreendido pelos sujeitos para que o desejo de concluir a Educação Básica pudesse ser concretizado. Todavia, a realização desse objetivo somente poderia ser alcançada quando as experiências educativas vividas na EJA estivessem em consonância com as expectativas de vida dos sujeitos, o que pôde ser evidenciado pela escuta acerca do processo educativo trilhado, apresentadas nas subcategorias abaixo.

#### **8.6.1.1 Motivações**

Para além de condições objetivas na consecução da retomada da escolarização formal, é necessário que elementos subjetivos, pertencentes à pessoa inserida nesse contexto, estejam presentes. Um deles, denominado “motivação”, constituiu-se como uma das subcategorias emergentes nas falas dos sujeitos investigados.

Segundo Santos (2012), a motivação humana está intrinsecamente relacionada com as questões sociais que permeiam o sujeito e os “vínculos e seus afetos” (p.11). Sendo assim, os motivos que envolvem a execução de uma meta pessoal estão inter-relacionados com várias dimensões da vida individual e coletiva da pessoa em desenvolvimento.

Nos casos estudados, observou-se que a motivação para ingressar na EJA e, conseqüentemente, para aprender, esteve entrelaçada com o incentivo recebido pela família,

pelos colegas de trabalho e pela própria instituição na qual trabalham (por meio da oferta de bolsas de estudo e do horário de trabalho reduzido, em virtude de estar estudando); pela possibilidade de aumento salarial; pelo turno vespertino das aulas; pela necessidade de aprender e qualificar-se para uma melhor execução das atividades do trabalho; pela busca da sabedoria, do domínio e de inserção na cultura letrada e pela realização de um sonho pessoal e familiar (nesse caso, da figura paterna).

[...] Eu trabalho dentro de uma Universidade aonde assim, tu tens chance de ter muitos conhecimentos. Isso fez com que eu precisasse adquirir mais conhecimento para melhorar dentro da minha área de trabalho [...]. E a cultura. A gente tem que saber, tem que buscar, né. (Pedro)

[...] Tudo me motiva: o conhecimento que a gente vai ter e um dinheirinho a mais, né. Além do incentivo dos meus colegas. Eu até cheguei a comentar com um colega: “Márcio, não adianta entrar na aula que eu sou burro!”. E ele me disse: “Burro se tu não estudares! ”. Aí aquilo me abriu: “Pô, eu estou perdendo mesmo!”. Fora o apoio da instituição. Quando eu vi, eu já estava matriculado! (Fábio)

Eu decidi voltar a estudar para melhorar o meu salário e porque eu sempre tive vontade de estudar, mas eu não tinha aquele incentivo, né.  
A reação de todos quando eu decidi voltar a estudar foi: “É isso aí! Nunca é tarde demais para aprender! Tem que tocar para a frente! ”. (João)

Uma das pessoas que me incentivou foi a Lúcia e a minha filha.  
Muitos ficaram pasmos quando eu falei que iria voltar a estudar: “Tu estás brincando! Tu não vais aguentar!”. E eu falei: “Eu vou sim”.  
[...] Não é a questão financeira de bolsa. É pela minha questão de sabedoria que eu voltei a estudar!  
É um sonho que vai se realizar. Tanto do meu velho (pai) quanto o meu, voltar e terminar os estudos! (Alexandre)

A partir dos relatos, constatou-se que houve a conjugação de diferentes fatores motivacionais, extrínsecos e intrínsecos ao próprio sujeito, para a retomada da escolarização nesse momento. Para além de uma melhoria do salário e, conseqüentemente, das condições de vida, as verbalizações dos sujeitos pesquisados apontaram movimentos que os orientaram para a mudança, para a transformação de si e dos diferentes contextos que os cercavam.

De acordo com Bronfenbrenner (2011), as orientações da pessoa rumo à ação concorrem para o seu desenvolvimento.

Coerente com a visão ecológica da interação do organismo com o ambiente, a orientação parte da concepção de pessoa como agente ativo que contribui para o seu desenvolvimento. [...] as características pessoais são distinguidas no seu potencial

para evocar segundo a resposta de alterar ou criar o ambiente externo, influenciando o percurso subsequente do crescimento psicológico da pessoa. (p. 151)

Nesse movimento cíclico e dinâmico, a pessoa em desenvolvimento se desenvolve biopsicossocialmente, alimentada pelos aspectos cognitivos, socioemocionais e motivacionais (BRONFENBRENNER, 2011).

Estudos sobre o educando adulto que frequenta a EJA (CALDEIRA, 2011; CAMPOS, 2014; LARA, 2011) demonstraram as diferentes razões pelas quais os mesmos voltaram a estudar. Dentre elas, a busca por maior qualificação para inserção no mercado de trabalho, a EJA como uma oportunidade para adquirir um *status* de cidadania e inclusão sociocultural, acesso ao conhecimento vinculado na escola, busca pela (re)construção de si, desejo de certificação, socialização, a busca por melhores condições de vida, melhor enfrentamento de desafios, aprendizagem da leitura e da escrita, influência de terceiros (cobrança dos filhos para retornar à escola), o anseio de interagir-se com os acontecimentos do cotidiano e a necessidade de tirar uma carteira de habilitação.

Com base nas falas dos pesquisados é plausível constatar que muitos dos motivos oriundos das entrevistas vão ao encontro daqueles expostos na literatura. No entanto, percebeu-se que os sujeitos em questão apresentaram um diferencial dos demais públicos que frequentam a EJA: os mesmos são servidores públicos que têm estabilidade empregatícia e a maioria deles está em vias de se aposentar.

Indiscutivelmente, a possibilidade de aumento salarial motivou a muitos deles, mas, ao contextualizar as falas numa perspectiva mais ampla, observaram-se motivações pertencentes à ordem subjetiva. Subjetiva porque traz em si o desejo e a necessidade de mudar o curso do seu desenvolvimento, no momento em que três características da Pessoa, segundo a perspectiva bioecológica, primam por esse movimento: as disposições (motivações), os recursos bioecológicos (o desejo de retomar a Educação formal) e as demandas (curiosidades) advindas da inter-relação com o ambiente onde está inserida (BRONFENBRENNER, 2011).

Dessa maneira, a junção entre todas as características elencadas (biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais), os contextos do desenvolvimento (por meio da interligação entre família, trabalho e escola), o tempo histórico vivido e, em especial, as conexões entre Pessoa e ambientes criam as possibilidades de “[...] moldar o sentido do desenvolvimento futuro, em razão de influenciar a direção e a força do processo proximal durante o ciclo de vida.” (p. 25). Assim, a tomada de decisão para a execução de um novo projeto de vida, ou a retomada dele, nesse caso, o da Educação formal, envolveu tanto elementos facilitadores/apoiadores como aqueles pautados pela automotivação e o desejo

próprio de autonomia e autoconhecimento. A convergência desses elementos foi importante e necessária para que um novo ciclo de desenvolvimento pudesse ser iniciado na fase adulta. Ademais, a busca por uma Educação para além da escolarização, fundamentada no aprimoramento pessoal e profissional pareceu se entrelaçar com aspectos mais simbólicos, ligados ao plano da subjetividade dos pesquisados, como por exemplo, o reconhecimento social e a efetivação de um direito que lhes foi negado durante a infância e a adolescência: o direito à Educação.

Nessa perspectiva, as motivações dos sujeitos da pesquisa pela Educação formal puderam ser compreendidas no âmbito da autorrealização, que, para tal, requer a busca de sentidos, movida por vínculos e afetos (JOSSO, 2004).

### **8.6.1.2 Dificuldades**

Os obstáculos enfrentados pelos sujeitos durante a EJA envolveram aspectos voltados à dificuldade de adaptação à rotina escolar, à necessidade de equilibrar família, trabalho e estudos e, assim como aquelas referentes à aprendizagem, especialmente, nas disciplinas de Matemática e de Espanhol.

Eu tive que largar um monte de coisas [...] alguns compromissos que eu tinha quando saía do serviço. Eu tive que abandonar tudo. Agora, pela manhã eu vou trabalhar, à tarde eu vou para a escola e da escola eu vou para casa à noite. [...]. Eu tive que escolher: ou eu estudo ou eu fico me virando de outra forma, entendeu. [...] Então eu achei melhor largar de mão e fazer isso aqui (estudar), porque aqui eu vou levar para sempre, quando for para o contracheque. (Pedro)

Observou-se no relato de Pedro que a decisão para voltar aos bancos escolares exigiu a renúncia de serviços realizados fora do expediente de trabalho para complementar a renda familiar, incluindo os finais de semana. Apesar de ser servidor público estável, os proventos advindos desse trabalho pareceram não ser suficientes para Pedro e sua família. Porém, a possibilidade de incorporar uma gratificação ao salário após concluir a EJA, o fez priorizar os estudos nesse momento da vida, diferentemente de tempos atrás, quando, na infância e na adolescência, era gritante o trabalho em primazia aos estudos, haja vista que naquela época “[...] seus arranjos de vida são tão precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola [...]” (DI PIERRO, 2010, p. 35). Igualmente, a exigência de adaptação a uma nova rotina na dinâmica familiar provocou um estranhamento e um esforço para conjugar a dedicação entre estudo e família. Situação semelhante foi encontrada na fala de João:

Eu chego em casa e quero fazer os meus trabalhos. A minha esposa é que não gosta muito (risos). Ela diz: “Agora só quer viver em cima desses livros!”. É, mas eu estudo! (João)

Entretanto, as reflexões também suscitaram pensar os impactos da Educação formal sobre as pessoas e os ambientes nos quais os sujeitos em desenvolvimento estavam inseridos. Ao longo de suas vidas, a escolarização esteve ausente, porém, atualmente, esse fenômeno se incorporou aos contextos de participação ativa dos mesmos, exigindo novas configurações nos ambientes imediatos, especialmente.

As dificuldades de aprendizagem também os acompanharam durante a trajetória na EJA. Dentre elas, aquelas voltadas a recordar os conteúdos aprendidos em épocas longínquas e, também, aquelas voltadas às disciplinas de Matemática e de Espanhol. Segundo as trajetórias escolares pregressas dos entrevistados, as dificuldades de aprendizagem com a Matemática foram unânimes, ocasionando, em um dos casos, a repetência escolar.

No entanto, a disciplina de Espanhol representou algo bastante novo e até então desconhecido não só para esses sujeitos, mas, também para a maioria da turma, pois, conforme relatos, eles nunca tiveram esse “conteúdo”.

Eu tive bastante dificuldade sim! Eu tive que pedir ajuda para o meu guri mais velho e também para a minha guria para relembrar. Teve momentos que eu pensei até em desistir porque eu não estava conseguindo fazer. (Pedro)

Eu enfrentei dificuldade em tudo! O estudo mudou muito! O nosso estudo era um e nós chegamos aqui era outro. A Matemática era completamente diferente! Mas aí pegamos o professor e ele disse: “Isso não é de uma hora para outra! Vocês estão enferrujados. É como um carro velho: tem que lubrificar. E assim é o cérebro de vocês”. Aí aquilo foi se abrindo. Eu fiquei quase quarenta anos sem estudar! (Fábio)

Ah, foi difícil! Era tudo, até para escrever eu tinha dificuldade. Para ler também. E eu gosto de ler, sempre gostei. Também tive dificuldade na Matemática. Mas, agora, eu já estou entrando na Matemática também! (João)

Tive dificuldades sim, principalmente no Espanhol. Eu nunca tive Espanhol! Mas eles (os professores) começaram com uma sutileza, sabe. Na minha época era Estudos Sociais. Mas hoje, é tudo mais difícil, né? (Alexandre)

As dificuldades no retorno aos estudos permitiram o envolvimento da família. No caso de Pedro, o filho o auxiliou na rememoração dos conteúdos e na realização das tarefas escolares. Ainda, as adversidades surgidas ao longo do caminho fizeram com que alguns deles pensassem em desistir dos estudos. Porém, a ajuda recebida dos colegas de aula, dos professores e da própria família constituiu uma rede de apoio, garantindo a permanência na

EJA, haja vista que as perdas cognitivas advindas do afastamento da escola demandam por um auxílio mais expressivo por parte de todos os envolvidos.

O começo da trajetória escolar formal na vida adulta, para um dos sujeitos, e o longo interregno fora da escola, para outros, também propiciou a dificuldade para (re)aprender as disciplinas escolares que, de acordo com Fábio e Alexandre, estão “mudadas” e “mais difíceis”. Esses impasses foram atribuídos, pelos pesquisados, à idade e ao longo tempo sem estudar. Até mesmo reavivar a maneira de pegar o lápis para escrever provocou aborrecimentos iniciais.

A esse respeito, a literatura sobre o desenvolvimento do adulto e do idoso (PALACIOS, 2004; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010;) afirma que as habilidades psicomotoras decrescem com a idade, especialmente, quando envolvidas questões que exigem a rapidez, a agilidade e a coordenação motora, fato esse exemplificado pelo relato de um dos entrevistados, quando se referiu à dificuldade para pegar o lápis. Além disso, a limitação do acesso ao conhecimento socialmente institucionalizado e ao mundo cultural letrado, desde a tenra idade, traz consigo aspectos que merecem ser considerados para compreender a inserção dos sujeitos adultos nos meios formais de ensino e, sobretudo, aos contratemplos vivenciados no projeto de retomada dos estudos. Um contexto familiar, dotado de uma subcultura na qual os estudos não podiam ocupar um lugar de destaque, pôde provocar impactar negativos sobre o desenvolvimento desses adultos. Ademais, um ambiente escolar desfavorável também contribuiu para trajetórias de “fracasso escolar” na vida desses sujeitos, que se prolongaram durante a vida escolar ulterior dos mesmos.

Obviamente que as estruturas disciplinares do currículo permaneceram, por vezes, muito aquém das expectativas do público adulto que (re)ingressa, mas, novas possibilidades também se apresentaram. A tecitura entre entrevistas, observações em sala de aula e a leitura do PPP oportunizou à pesquisadora enxergar a convergência de aspectos pedagógicos entre o discurso e a prática escolar que, de certa maneira, tentaram romper com um contexto escolar rígido e distante da realidade e dos interesses do público adulto que frequenta a EJA. Um dos exemplos foi constatado pelo esforço dos professores em tecer elementos das disciplinas com a realidade extraescolar dos educandos adultos, adequando a discussão e favorecendo um diálogo crítico e reflexivo de questões contemporâneas.

Compreender o público adulto da modalidade de ensino da EJA requer conhecer as suas especificidades como “sujeitos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1987). O domínio de

certos códigos culturais, muitas vezes, próprios do contexto escolar, impõe obstáculos para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

[...] o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. [...] dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares. Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. (p. 19-20)

Dessa maneira, a referência a conteúdos diferentes, com nova roupagem, parafraseando os entrevistados, talvez tenha expressado os problemas enfrentados para decodificar as disciplinas veiculadas pela escola. Entretanto, a disciplina de Matemática pareceu estar sendo desmistificada e tomada de um novo sentido pelos educandos adultos, diferentemente daquela experiência vivida na infância e na adolescência. A possibilidade do uso do computador e de planilhas do Excel para calcular as despesas mensais de cada educando, por exemplo, viabilizou interligar interesses pessoais com os interesses de aprendizagem veiculados pela escola, no entendimento e no domínio de habilidades de cálculo e raciocínio. Nessa direção, Wanderer (2001) postula que a Educação Matemática para a EJA deve “[...] se conectar mais com a vida dos alunos, com suas formas de lidar com seu mundo social, auxiliando-os na compreensão e problematização de situações concretas de vida.” (p. 36). Portanto, nesse processo deve estar presente não somente a constituição do sujeito aprendente da Matemática, mas, especialmente, daquele que se constitui permanentemente durante todo o processo de formação, pautado pela produção de sentidos para o aprender (FONSECA, 2001).

### **8.6.1.3 Rede de apoio social e afetivo**

Segundo Brito e Koller (1999), a rede de apoio social pode ser definida como o “[...] conjunto de pessoas e sistemas significativos que compõem os elos de relacionamento recebidos e percebidos do indivíduo” (p. 115). Ainda, de acordo com as autoras, a essa definição foi incluída a dimensão afetiva, tendo em vista a sua relevância na constituição da rede de apoio. A rede de apoio social e afetivo tem influência direta sobre o desenvolvimento e, seguramente, é por meio dela que a pessoa em desenvolvimento adquire os recursos necessários para enfrentar as contrariedades que o meio social impõe.

Os relatos dos entrevistados evidenciaram a importância da atuação de diferentes elementos na constituição dessa rede, representadas pela família, pelo trabalho e pela escola.



O componente trabalho incluiu os seguintes facilitadores: horário reduzido de trabalho para frequentar as aulas, direito preconizado pela Lei nº. 8112/1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais; a oferta de bolsas de estudo, mediante Edital semestral e acompanhamento realizado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas junto aos servidores frequentadores da EJA vespertina. Quanto à escola, destacou-se o horário vespertino das aulas; o respaldo recebido pelos professores e estagiários e o Laboratório de Aprendizagem, ofertado pela escola com o objetivo de atender os educandos com dificuldades em disciplinas específicas, principalmente, na Língua Portuguesa e na Matemática.

Foi unânime entre todos os entrevistados a gratidão e a admiração pelo trabalho desempenhado pelos professores e pelos estagiários, assim como o empenho em ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem. O olhar empreendido pelos sujeitos educandos fez transparecer a emoção e o agradecimento pelo momento vivido, entendido por eles como uma oportunidade única, “que não irá mais existir!”.

Ademais, também surgiram outros aspectos importantes na formação da rede de apoio:

[...] eu comecei a ver que depois que eu comecei a estudar eu tive bastante incentivo dos professores, dos colegas, da instituição também, que incentivou bastante, deu apoio. Eu comecei a ver que hoje em dia, dificilmente as pessoas querem ajudar, dar apoio a alguém. No mundo que nós vivemos hoje as pessoas não estão nem aí com ninguém! [...] Mas eu vi aqui na escola e na instituição que eu trabalho que houve interesse de avisar, passar as informações e incentivar as pessoas a retomar os estudos. Eu senti uma coisa muito boa! A acolhida dos funcionários que não terminaram os estudos. Hoje eu posso contar com o pessoal do trabalho, com os professores. Eles se preocupam, estão sempre apoiando. Cada um que falta para eles é um fracasso, porque eles querem que a gente termine. Então, isso é um incentivo muito grande para a pessoa começar e continuar, porque te dão força, te ajudam. (Pedro)

Eu tive muito incentivo dos meus colegas [...] e também a força que eu recebi da instituição, quando vieram para cá (no local de trabalho) nos convidar na hora certa e também da chefia daqui. [...] e os professores maravilhosos que nos receberam de braços abertos! Eu já sinto falta quando a gente não tem aula [...]. Sinto falta da turma, daquele grupo. Vou te dizer, aquele grupo que nós temos ali é especial! (emoção) (João)

Eu tive incentivo de todos quando eu disse que iria voltar a estudar: da família, dos colegas e do trabalho. (Fábio)

[...] essa oportunidade não vai existir mais! E acima de tudo, ainda tem o incentivo do estudo, né. Onde que vai acontecer isso de novo?! Barbaridade! Onde que tu vais conseguir um local que te dê incentivo para estudar, hen?! [...] Quando me disseram: “Quer estudar, terminar os estudos? ”, eu disse: “Pára, tu estás brincando! ”. Além do incentivo de duzentos reais. Aonde eu vou encontrar isso? Não existe, minha amiga, não existe.

[...] Os professores têm uma paciência e um carinho muito lindo por nós! (Alexandre)

A constatação, pelos entrevistados, da existência de diferentes atores que os apoiaram na realização da retomada dos estudos fez com que eles se sentissem mais seguros para enfrentar e se adaptar às situações adversas ao longo do percurso na EJA. As características de cada sujeito com vistas a superar as dificuldades (inclusive a vontade de desistir durante a caminhada, conforme relatos) representaram processos de “desenvolvimento saudável” (BRITO; KOLLER, 1999, p. 118). À pessoa com esses atributos define-se como “resiliente”, isto é, aquela que:

Apresenta características individuais que revelam sua capacidade emocional e social para a adaptação, vive em um ambiente afetivo, utiliza estratégias eficazes para lidar com conflitos ou situações de stress, e conta com uma rede de apoio social e afetivo efetiva. (BRITO; KOLLER, 1999, p. 118)

Desse modo, as novas vivências educativas na idade adulta madura possibilitaram a construção e a efetivação de uma rede mais sólida e de valor singular na vida de cada um dos pesquisados. Os laços afetivos construídos ao longo da caminhada na EJA com os colegas e os professores pareceram imbuídos de muita proximidade e ajuda mútua diante dos desafios. As relações estabelecidas pareceram favorecer o desenvolvimento, não somente do ponto de vista socioemocional como, também, do ponto de vista cognitivo, tendo em vista que a constituição de vínculos sociais e afetivos é de suma importância para os processos de aprendizagem. Conforme Santos (2012, p.21),

[...] as pessoas aprendem mais quando estão seguras, diante de apoio e afetividade, quando existem metas, baixo controle externo e alto reconhecimento pessoal, ou seja, conseguimos aprender realmente quando se estabelece uma relação de transferência positiva em que sentimentos fluem em sintonia [...].

Assim, (trans)formação e desenvolvimento somente serão viabilizados, em sua plenitude, se uma rede de apoio estável e duradoura estiver presente durante as trajetórias educativas, sejam elas formais, não formais e informais, mediadas por pessoas e sistemas significativos abertos e dispostos a participar, cooperativamente, nesse processo.

#### **8.6.1.4 Expectativas futuras**

As expectativas aqui apresentadas disseram respeito aos projetos futuros dos entrevistados após a conclusão do Ensino Médio na EJA. Foram idealizações, planejamentos individuais e coletivos após a realização do “sonho” de terminar a Educação Básica. Entre as expectativas eles mencionaram cursar uma faculdade, obter o certificado, aposentar-se e

implementar um projeto para dar continuidade à horta escolar, juntamente com as crianças da escola e demais professores incentivadores. Nesse projeto, a ideia seria multiplicar o gosto pelo cultivo da horta orgânica entre as crianças, bem como utilizar a colheita para a merenda escolar.

Eu quero ver se eu faço uma faculdade, mas a distância, né. Eu sempre pensei em fazer Administração. (Pedro)

Eu acho que eu não vou parar de estudar, porque eu estou gostando muito! [...] E eu acho que mesmo o ano que vem (2016), mesmo se eu me formar, eu vou seguir na horta. Eu quero seguir! Eu quero ver se eu levo aquela juventude, aquela piazada para a horta! É tão bom aquilo ali. Um espaço vazio para quê? Pode ser até para a merenda da escola! (João)

Olha minha amiga, pode assinar embaixo que eu estou com essa ideia de continuar estudando. Eu vou fazer tudo que tenho direito até a idade me proporcionar e eu não começar a caducar, né (risos). Tu vê, eu estou com meia oito. Mais dois anos dá 70. Eu tenho certeza que tem muito tempo ainda para fazer! Eu já somei. [...] Mas a minha ansiedade agora é de me formar. Quando chegar o fim do ano eu pego o meu canudo e vou pensar em outra coisa. (Alexandre)

Observou-se que alguns dos relatos indicaram o desejo de continuar estudando. As experiências possibilitadas pelo percurso educativo na EJA ensejaram razões para que se sentissem motivados para prosseguir os estudos. Além disso, mais do que aspectos objetivos, como por exemplo, receber bolsas de estudo para realizar uma faculdade e/ou um aumento salarial, houve questões subjetivas que perpassaram essa escolha, representadas mediante a autoconfiança e a mobilidade social e cultural pelo acesso à escolarização.

Contrariando resultados do estudo de Coura (2008) frente às expectativas de educandos da EJA mais velhos, nas quais eles não almejavam muito mais do que aprender a ler e a escrever, conferindo à idade as barreiras para a aprendizagem, os sujeitos entrevistados nessa pesquisa demonstraram sonhos mais altos. O fato de desejar realizar o Ensino Superior foi um deles. Nesse sentido, o autorreconhecimento quanto à capacidade de conquistar e assumir novos papéis sociais se fizeram presentes, sendo o resultado da convergência e inter-relação de forças incentivadoras do ambiente e das características sociais, emocionais e/ou cognitivas dos sujeitos envolvidos (BRONFENBRENNER, 2011).

Outros fatores, como o gosto pelos estudos e o projeto de continuar a horta escolar com as crianças da escola, fizeram com que Fábio projetasse ações após a conclusão da EJA. Para além dos contextos familiar e laboral, ele pretende se voluntariar para multiplicar o projeto, representando um novo papel social dentro do contexto educativo do qual fez parte: o de alguém que também pode ensinar.

Já na fala de Alexandre percebeu-se a relação que ele estabeleceu entre o envelhecimento e o aprender. O fato de estar próximo dos 70 anos de idade, o que caracteriza no serviço público a aposentadoria compulsória, o fez ter mais energia e entusiasmo para seguir os projetos até a idade permitir, incluindo a qualificação e a formação.

Os excertos trazidos demonstraram que as expectativas em longo prazo também incorporaram aprendizagens em outros contextos sociais, não sendo a escola a única instituição responsável por processos de ensinar e aprender. A concepção de que é possível aprender em todos os espaços e lugares converge também com a aceção mais ampla e integrada de aprendizagem humana, proposta por Jarvis (2015), a qual ocorre ao longo de toda a vida e engloba “corpo e mente”, possibilitando a transformação dos conteúdos nas esferas cognitiva, emotiva e/ou empírica, e que constituem e transformam a pessoa em desenvolvimento.

Outrossim, conforme depoimento de Alexandre, somente haverá impedimento para que continue ativo socialmente se houver algum problema se acontecer algum problema resultante da idade e que não o permita continuar. A esse respeito, Papalia, Olds e Feldman (2010), referindo-se ao conceito de envelhecimento “bem-sucedido” ou “ideal”, afirmam que “[...] os idosos bem-sucedidos tendem a ter apoio social, quer emocional, quer material, o que colabora para a saúde mental; e enquanto ficam ativos e produtivos não se consideram velhos.” (p.679). À vista disso, reafirma-se a importância da presença de uma rede de apoio social e afetivo para adultos maduros e, sobretudo, a realização de atividades que permitam à pessoa madura continuar engajada em atividades sociais e culturais.

Já a fala de João trouxe o desejo da aposentadoria após concluir o Ensino Básico, pois considera que não apresenta condições cognitivas para cursar uma faculdade.

Eu não tenho interesse em continuar estudando porque eu acho que vai ser difícil eu conseguir fazer um vestibular e passar. O nosso curso aqui (EJA) é muito reduzido. A EJA não é um curso que nem é no mês a mês, que o outro pessoal estuda, né. São poucas horas de estudo. Por isso, eu não me vejo em condições de fazer um vestibular! A minha ideia é no momento que terminar a EJA eu pedir a minha aposentadoria, que vence em outubro. (João)

O trecho acima assinalou três aspectos que até então não tinham sido mencionados pelos demais entrevistados: a autoavaliação da sua capacidade cognitiva, uma visão crítica e reflexiva sobre a EJA e a expectativa da aposentadoria. No que concerne ao entendimento da capacidade de João para prosseguir os estudos após a EJA, bem como a avaliação da referida modalidade de ensino, se faz necessário pensar nos elementos que compõem esse

entendimento. As diferentes concepções que abarcam a EJA, como por exemplo, a dicotomia com o ensino regular, trazendo a ideia de irregularidade e/ou a mera compensação àqueles que não tiveram a oportunidade de realizar os estudos na idade regular, são alguns exemplos dos discursos que a envolvem. A experiência num Curso Supletivo antes de ingressar na EJA possibilitou-lhe contrastar os conteúdos a serem vencidos nos polígrafos para os exames e aqueles apresentados na EJA, atualmente. Além disso, a carga horária diária reduzida também foi outro componente mencionado por João.

A história nos revela que a EJA passou por muitas transformações ao longo do tempo. No entanto, é uma modalidade de ensino que ainda permanece à margem das políticas públicas educacionais em nosso país. A falta de infraestrutura adequada, o currículo, muitas vezes resultado de simples adaptações daqueles do Ensino Fundamental e Médio e a baixa qualificação dos profissionais que nela atuam comprometem a qualidade da Educação ofertada.

Todavia, os relatos, as observações e o Projeto da escola para a EJA indicaram um movimento contrário ao que comumente vemos nas salas de aula dessa modalidade, no qual a preocupação com a análise e a reflexão dos fatos pareceu um dos objetivos pedagógicos principais. Mas, há que se considerar a percepção de João diante da competição acirrada para almejar uma vaga na Universidade, a qual sugere insegurança diante de um novo projeto educativo.

No terceiro aspecto, o da aposentadoria, algumas teorias que tratam sobre o envelhecer bem, dentre elas, a “Teoria do Desengajamento” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010), entendem que o processo de envelhecimento traz consigo uma redução gradativa do idoso no contexto social e a crescente preocupação consigo mesmo. Entretanto, alguns estudos (ALMEIDA, 2012; PEREIRA, 2012; CAMPOS, 2014; SILVA, 2014) voltados à Educação de adultos maduros e idosos apontam em sentido oposto, ou seja, a procura por espaços de socialização e de bem-estar vem aumentando entre esse público, de modo que possam manter-se ativos psicossocial e cognitivamente.

### **8.6.2 Afetamentos pelo processo educativo na EJA**

Partindo-se de um viés psicanalítico, a noção de "campo de afetação" é definida por Maia (2004) como sendo o espaço afetivo existente entre sujeitos e mundo, fundamental para a apreensão e a criação de sentidos. A relação estabelecida nesse processo é com a afetividade, envolvendo não apenas o que é verbal e observável, mas também o não verbal e o

sensorial, capaz de produzir mudanças a partir da interação pessoa-mundo: "No decorrer da vida, será também em situações de encontro (com o outro e com o mundo), num movimento de devir-com-o-outro, que novas marcas poderão surgir e antigas impressões poderão ser transformadas" (p.24).

Na mesma direção, porém, a partir de uma perspectiva filosófica, Espinosa (2008) também retratou acerca do fenômeno da afetação em nossas vidas, marcado pelas vivências que podem potencializar a nossa capacidade de agir e de sentir. Dar sentido às vivências, sendo essas o resultado da integração de diferentes aspectos (emocionais, afetivos, sensoriais e perceptivos) que possibilitam ao sujeito ser absorvido pelo e no mundo (TOASSA, 2011), significa estabelecer novas relações com o meio e consigo mesmo.

Nesse sentido, o “campo de afetação” e suas derivações pareceu ser a denominação mais apropriada para explicitar a categoria intitulada “Afetamentos pelo processo educativo na EJA”, isso porque as falas emergidas apontaram para as influências da vivência educativa na vida dos sujeitos provocadas pela ação do deixar-se afetar e, ao mesmo tempo, provocar afetamentos nos diferentes contextos em que circulam.

Porém, o movimento do “deixar-se afetar” só poderá ser atingido quando for conferido um sentido à experiência, na busca pelo aprimoramento humano. Haja vista que a pessoa é um ser inacabado, o processo educativo representa “uma busca permanente de “si mesmo”” (FREIRE, 2011, p. 34). Sendo o homem um ser de relações e inter-relações com o mundo, ele é capaz de transformá-lo, bem como a si, resultado de estabilidades e mudanças recorrentes.

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. [...]

O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos.

Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano. (p. 60)

A esse respeito, Jarvis (2013) também preconiza que a aprendizagem provoca mudanças nas pessoas, cada qual a seu modo, produzindo resultados sociais diferenciados. Entretanto, essa aprendizagem somente será possível a partir do momento em que nós, seres humanos e sociais, estivermos envolvidos num processo de trocas mútuas, já que “[...] a nossa aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre” (JARVIS, 2013, p.38).

Assim sendo, o fenômeno da aprendizagem humana, e, por consequência, o desenvolvimento, precisa ser considerado na dinâmica de inter-relações entre diferentes

ambientes, situações, pessoas, símbolos e objetos que compõem essa teia de possibilidades, abarcando toda a sua complexidade e singularidade.

As entrevistas realizadas indicaram afetamentos e mudanças decorridas da aprendizagem. Num processo dinâmico de interações, as transformações ocorreram no âmbito cognitivo, comportamental, psicossocial e na alteração de hábitos de vida mais saudáveis.

### **8.6.2.1 Cognitivo**

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2010), o desenvolvimento cognitivo dos adultos maduros envolve o “pensamento integrativo”, ou seja, a capacidade de integrar a objetividade dos fatos com a emoção e a intuição na presença de ideias contraditórias, bem como inter-relacionar novas ideias com informações já existentes na sua bagagem cultural. Eles “Interpretam o que leem, veem ou ouvem em termos do significado que isso tem para eles. Em vez de aceitar algo por ser resultado visível, filtram-no por meio de suas respectivas experiências de vida e aprendizado anterior.” (p. 575). Dessa maneira, o processo cognitivo dessa etapa específica do ciclo de vida adulto apresenta peculiaridades no que diz respeito às maneiras como se constrói o conhecimento e se desenvolve, sendo que o conhecimento tácito apresenta um lugar importante. Por outro lado, apesar das perdas advindas com o envelhecimento, tanto físicas, quanto comportamentais e cognitivas, o estilo de vida influencia sobremaneira o retardo e/ou reparação de alguns desses danos, especialmente na dimensão cognitiva. A esse respeito, Palacios (2005, p. 312) afirma:

[...] o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

A procura e a inserção cada vez mais crescente desse público nos processos de aprendizagem formais apontam para a necessidade de manterem-se produtivos e mentalmente ativos. Manter-se ativo física, social e cognitivamente na idade madura e avançada contribui para um desenvolvimento saudável, constituindo-se a aprendizagem uma atividade essencial ao longo de toda a vida.

Os entrevistados perceberam avanços no processo de aquisição dos conhecimentos. Apesar das dificuldades enfrentadas principalmente no início da trajetória na EJA, atualmente demonstraram que os conhecimentos escolares estão sendo, paulatinamente, “dominados”.

[...] antes de eu começar a estudar eu lia soletando. Eu quase não entendia o que lia, porque eu começava uma leitura lá na primeira linha e quando eu chegava lá pelo meio eu já não sabia mais nada o que eu tinha lido. Eu ficava lendo nome por nome, letra por letra, entendeu. Então, para ler três ou quatro linhas era um sacrifício! E quando eu chegava no final eu não lembrava mais o que eu tinha lido! Mas hoje não! Hoje eu consigo ler mais rápido e consigo entender aquilo que eu li. [...].

Um dia eu não pude ir à aula e o professor me passou uma tarefa por e-mail, umas perguntas. Eu fui no computador e copiei bem rápido! Então eu fiquei pensando: “Se eu não estivesse estudando agora eu ficaria uma tarde para copiar aquilo ali”, porque eram cinco perguntas bem compridas! [...] Então, eu acho que melhorou a minha escrita, a minha leitura, o tempo que eu levo para escrever. (Pedro)

Melhorou muito a minha leitura! Eu não sabia ler direito. Agora, eu estou me soltando! (Fábio)

A apropriação do código escrito e sua decodificação resultam da capacidade de interpretação e compreensão. As diferentes habilidades expostas pelos entrevistados não incluem somente a aquisição da apropriação da língua escrita, mas, também, o desenvolvimento de habilidades psicomotoras adquiridas no próprio processo. A rapidez mencionada por Pedro para copiar, por exemplo, certamente foi uma consequência da prática cultural escolar que até então não fazia parte da sua rotina.

Conforme Soares (2008), a apropriação da leitura e da escrita perpassa três dimensões: a linguística, mediante a passagem da oralidade para a escrita; a cognitiva, na qual o ato de escrever e a apropriação do significado constituem o foco das atividades mentais e a sociocultural, que envolve as práticas sociais dos usos da escrita e da leitura. A incorporação da leitura e da escrita na vida dos pesquisados pareceu ter contribuído para que a aquisição e o desenvolvimento dessas práticas fossem possíveis, mediante a produção de sentidos. Nessa direção, Klein (2000) argumenta que o afetamento provocado por situações e pessoas diferentes daquelas habituais ao convívio do sujeito gera a necessidade de o mesmo situar-se no tempo e no espaço, sendo que o domínio do código escrito assume um papel relevante na inserção social e cultural.

[...] o homem contemporâneo é afetado por outros homens, fatos e processos por vezes tão distantes de seu cotidiano, que somente uma rede muito complexa de informações pode dar conta de situá-lo, minimamente, na teia de relações em que se encontra inserido. Neste universo, tão mais vasto e complexo, a escrita assume



relevante função registrando e colocando ao seu alcance as informações que podem esclarecê-lo melhor. (p. 11)

Portanto, a escola tem uma função fundamental como mediadora na efetivação dessa “teia de relações”, intermediando a “leitura de mundo” com a “leitura da palavra” dos educandos (FREIRE, 1989). Para além de dominar os códigos, é primordial que haja a apreensão dos seus significados para a vida desses sujeitos que foram alijados, por muitos anos, desse processo. Apropriar-se e desenvolver essas habilidades consiste na abertura de portas para realizar novas aprendizagens, que se fazem na relação desses sentidos/significados individuais com o contexto social do que fazemos parte.

Parafraseando Jarvis (2013), acerca da criação de significados da aprendizagem humana, “[...] não podemos criar esse significado sozinhos; somos seres humanos sociais, sempre em relacionamentos mútuos e, à medida que crescemos, adquirimos uma linguagem social, de modo que quase todos os significados refletem a sociedade em que nascemos.” (p. 36). Portanto, desenvolvimento humano e produção de sentidos caminham juntos, num movimento cíclico de trocas e inter-relações entre pessoa, ambientes, objetos e símbolos.

O contato com outra Língua também foi revelado como um dos grandes entraves no início da EJA. A Língua Espanhola envolveu “disjunções” (JARVIS, 2013) recorrentes entre os entrevistados. Porém, à medida que as aulas iam passando, a familiarização com a Língua ocorreu, favorecendo espaços para arriscarem algumas palavras.

No primeiro dia de aula, que, se eu não me engano, foi no dia 13 de agosto, nós tivemos de cara o Espanhol. “Mas que bicho é esse?” (risos). Bah, no primeiro dia nós nos apavoramos! O professor veio com um monte de coisa e eu disse: “Mas o que é isso? Quer acabar com nós? Isso não vai dar certo. Vamos sair fora!”. Aí o professor disse: “Calma, espera aí. Vamos devagar! A pior Língua é a nossa, o Português!”. E é verdade! Hoje até falo umas palavrinhas! (risos). (João)

O mais difícil foi pegar a Língua Espanhola, que eu nunca tinha estudado. Mas tá indo, aos pouquinhos (risos). (Fábio)

O aprendizado da Matemática também provocou nos entrevistados muitas angústias para relembrar e aprender fórmulas que nunca haviam visto. Entretanto, a metodologia utilizada pelo professor e os vínculos afetivos estabelecidos com o mesmo possibilitaram o enfrentamento dos desafios cognitivos advindos para abstrair o conhecimento.

Eu já comecei a melhorar na Matemática. Ainda tem algumas coisas de Matemática que eu estou atrapalhado, mas a gente vai indo, né. (Fábio)

De acordo com Jarvis (2013), as disjunções acontecem quando entramos em contato com algo novo, ainda desconhecido, que nos causa estranheza e nos faz questionar: “o que é isso?”; “o que faço?”. Como afirma o autor, “[...] existe um senso de não saber” (p. 38). Tendo em vista que a aprendizagem humana acontece perpassando corpo e mente, as sensações nesse processo são fundamentais, pois à medida que conferimos a elas significados, a disjunção é resolvida. Para tanto, a resolução desse fenômeno se faz com a presença de pessoas e situações importantes que nos auxiliam, de algum modo, a equacionar esse conflito.

As falas apresentadas indicaram que a forma de relacionar-se com o conhecimento na idade madura é diferente daquela vivida na infância/adolescência. Os conflitos a serem solucionados têm uma nova dimensão. Ademais, os sentidos atribuídos à aprendizagem foram outros, à medida que os contextos e tempos vividos refletiram uma nova realidade e tornaram-se produtos e produtores de um ambiente que influencia e é influenciado pelas práticas dos sujeitos envolvidos. Quando os entrevistados relataram que as barreiras para lidar com um novo conhecimento estavam sendo, aos poucos, superadas, é presumível apontar que significados foram atribuídos às experiências educativas vivenciadas. Assim, como resultado desse processo, houve mudanças/transformações nos sujeitos imbuídos nesse processo, em que:

[...] minhas opiniões são afetadas, assim como minhas atitudes e valores. [...] Como resultados da aprendizagem, tornamo-nos pessoas modificadas e, assim, é somente sendo que nos tornamos e, na aprendizagem, experienciamos o processo de vir a ser. De fato, eu mudo e, portanto, muda a situação em que interajo. (JARVIS, 2013, p. 40)

### **8.6.2.2 Comportamental**

A experiência educativa na EJA proporcionou aos sujeitos não somente o aprendizado formal, voltado à esfera cognitiva, mas, especialmente, a aprendizagem do “ser eu” (JARVIS, 2013). Aprender a ser eu, parafraseando Jarvis (2013), diz respeito à “natureza da pessoa que aprende” (p. 41), isto é, a inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos no ato de aprender e pertencentes à essência do humano: “[...] sugeri que a pessoa envolve conhecimento, habilidades, atitudes, emoções, crenças, valores, sentidos e mesmo a identidade, e que, por meio da aprendizagem, cada um desses fatores pode ser mudado e evoluir.” (p. 41).

O fenômeno da aprendizagem humana perpassa a formação identitária do sujeito, oportunizando a transformação de suas ações e atitudes diante do mundo. Nas entrevistas

realizadas identificaram-se elementos que ensejaram a reflexão sobre o papel transformador da Educação na vida dos pesquisados. Longe de uma concepção romântica e ingênua de Educação, na qual impera a ideia de que somente a Educação transforma o mundo (FREIRE, 2011), a ideia de transformação pela Educação reconhece as suas possibilidades, mas também, as suas limitações. Diante das suas possibilidades, constatou-se que o ato educativo assumiu o papel de mudar atitudes, comportamentos, pensamentos e novas compreensões sobre os fenômenos do cotidiano.

Sabes que até para falar com as pessoas era mais difícil. Eu me sentia envergonhado. Agora não. A gente vai se soltando. (Fábio)

Eu fiquei mais desinibido. Eu já me sinto mais à vontade para falar em público também. Mas antes não tinha isso aí, né. (João)

Com o estudo eu fiquei mais comunicativo e dócil. Sabe que essas coisas são um caso muito sério, né minha amiga. Quando eu comecei os meus estudos aqui eu comecei a enxergar diferente as pessoas. Primeiro fazendo uma autoanálise dela para depois cobrar. Porque antes eu já cobrava, né. Porque antes eu não pensava. Eu agia. Porque eu sempre fui uma pessoa mal educada. Hoje, eu sinto que eu escuto as pessoas. [...]. A única coisa que eu posso te dizer, minha amiga, é que tudo isso foi muito bom para mim! Até as minhas atitudes são mais dosadas mediante esse grau de estudo. Até aquele pequenininho que corre no corredor me ensina: “Com licença.” (risos). (Alexandre)

Os excertos registraram aspectos positivos que foram, paulatinamente, mudando a forma dos sujeitos se relacionarem com as outras pessoas. Desinibição para conversar e se expor em público, além da “docilidade”, educabilidade, autorreflexão e autoanálise foram as mudanças comportamentais mencionadas pelos pesquisados.

As novas mudanças provocaram extensões em outros ambientes dos sujeitos, pois elas não se refletiram somente na escola, mas no trabalho e nas diversas relações sociais. A aprendizagem, como consequência da inter-relação entre pessoa e contextos, se faz na interação social, e não decorre somente de aspectos psicológicos, mas, sobretudo, da totalidade da essência humana: corpo e mente (JARVIS, 2013).

Ao encontro da proposição acima, Bronfenbrenner (2011) postula que o resultado do desenvolvimento humano tem, como uma de suas proposições, a inter-relação entre aspectos subjetivos e objetivos da ação humana. Nesse sentido, as propriedades da pessoa e do ambiente, sendo aqui, o escolar, mediante a interação entre processo, pessoa, contexto e tempo produziu mudanças e constâncias nas características psicológicas da pessoa ao longo da vivência educativa na EJA. Portanto, pode-se inferir que ocorreu um desenvolvimento dos

sujeitos, advindo de estabilidades e rupturas no comportamento e na maneira de interagir com o mundo.

### 8.6.2.3 Psicossocial

O termo psicossocial integra as dimensões individual e social, sendo complementares. De acordo com Paiva (2013), a partir de uma revisão de literatura sobre os usos e sentidos do termo nos periódicos científicos brasileiros, diferentes aspectos envolvem a sua definição, com especial destaque à emoção, aos sentimentos, às atitudes, às práticas, aos discursos, às dinâmicas nas relações, às resistências e resiliências e aos contextos. A mesma autora afirma que “Um número crescente de artigos define como psicossocial os “modos de ver o mundo” do sujeito/indivíduo/pessoa, assim como a produção “discursiva” e de “sentidos” nas interações sociais, interpessoais e nas instituições.” (p. 536). Baseado nessa afirmativa, o viés psicossocial encontrado nesse estudo apontou para questões importantes que reverberaram em novos sentidos produzidos a partir da EJA, refletindo novas formas de ação e interação sobre os ambientes sociais.

Não somente a existência de inter-relações efetivas, como a qualidade dos Processos Proximais estabelecidos, seja na escola, no trabalho e na família, possibilitou um rearranjo diferente daquele vivido na infância. Como exemplos, pode-se elencar o reconhecimento e a valorização institucional, maior autonomia, autoconfiança, autoimagem positiva, ocupação de novos papéis sociais e momentos de socialização, considerados relevantes na (re)constituição das identidades.

Bastante coisa mudou com os estudos. Até as próprias pessoas em si, os próprios colegas de trabalho, seja lá quem for. Porque quando tu não estás fazendo nada, quando tu vais só para o trabalho, e as pessoas sabem que a gente não é qualificado em nada, não tem curso de nada, não cresceu na área dos estudos, parece que elas te enxergam como alguém que não é interessado por nada, entendeu. E no momento em que tu estás te esforçando para fazer alguma coisa, as pessoas já te veem de uma outra forma. Veem que tu és interessado, que tu estás te esforçando. Até te dão uma força! Mudou até isso! Antigamente tu pedias uma força e diziam: “É, não se interessa por nada! ”. E hoje em dia, se eu peço uma força as pessoas estão sempre ali. “Oh, o cara já está no 2º ano do Ensino Médio, então ele se puxou, está fazendo”. Então, já te veem de outra forma, entendeu. (Pedro)

Ah, até para falar com as pessoas era mais difícil. Eu me sentia envergonhado. Agora não, a gente vai se soltando. E na informática também. Pô, antes eu tinha que chegar nas pessoas e pedir para tirar o meu contracheque, pedir por favor. Claro que eles nunca se negaram. Mas agora não! Todos os dias eu abro o computador e consulto. E no meu trabalho é liberado o acesso para mim. Até na sala do diretor, se precisar, eu entro e uso o computador! Não tem problema! (orgulhoso). [...]  
E o nosso Projeto da Horta, que quando a gente está com a cabeça muito carregada, a gente vai para lá. Eu tenho que ir à horta todos os dias! Todos os dias! Posso não

trabalhar lá, mas só de olhar as plantas já está de bom tamanho! E eu tenho a chave do portão. Dizem que eu sou o chefe da horta. Mas eu digo que não. Quem plantou tem que regar, tem que cuidar. Até nos fins de semana eu vou lá. Dá uns 7 quilômetros de casa, mas eu aproveito, dou uma caminhada na volta [...]. (Fábio)

Desde 2013 eu mudei muito, por causa da integração com os colegas e com os professores! Eu comecei a gostar até de estudar! [...] O Projeto de Investigação da Horta, com o professor Henrique<sup>7</sup>, foi muito bom para nós e foi muito importante para a integração do grupo. Antigamente era todo o grupo, mas agora, eles inventaram outro Projeto da Alimentação e, aí, separou o grupo. Nós achamos que isso piorou, porque dividiu muito a turma. [...]. Uma coisa que a gente não vai esquecer também foi a nossa formatura do Ensino Fundamental, né, em 2014. Isso a gente nunca vai esquecer. O que a Universidade deu para nós! Foi uma surpresa! (João)

Depois que eu voltei a estudar, minha amiga, muita coisa mudou, descendo do 8º andar até o térreo da Reitoria. Porque quando souberam que eu estava estudando, teve gente que foi até o lugar onde trabalho para me abraçar. [...]. Agora com a volta dos estudos eu estou enxergando cada coisa que eu nunca tinha visto! E eu era mais um da trouxa enrolada!  
Eu estou muito feliz com tudo isso! É sinal que eu vou deixar alguma coisa para a Universidade, né! (risos) (Alexandre)

A partir dos relatos, foi possível inferir que o autorreconhecimento como sujeito ativo e capaz resultou de conquistas entrelaçadas na relação dialética entre pessoa e ambiente, envolto por um contexto sociocultural produtor e produto de ações do sujeito. Estudo realizado por Caldeira (2011) com adultos que retomaram a escolarização apontou que o ato de aprender está ligado a um caminho de mudanças e de transformações de diferentes ordens e de socialização. O aluno adulto que busca a EJA vê nesta modalidade a possibilidade de construir uma nova imagem de si, muito mais do que a recuperação do tempo perdido ou de melhorias na sua condição financeira. Alexandre, por exemplo, relatou ter sido, por muito tempo, uma pessoa inflexível, mas, mediante um processo de autorreflexão sofrido pela interferência de pessoas circunscritas ao contexto escolar, deixou-se tocar pelas experiências de vida e de mundo, influenciando a sua forma de agir.

Compreender o fenômeno do desenvolvimento humano pressupõe inter-relacionar as “forças biológicas e sociais” (BRONFENBRENNER, 2011, p.93), ou seja, compreendê-lo situado no contexto. A esse respeito, Poletto e Koller (2008) mencionam o papel importante que a escola exerce sobre o desenvolvimento, a partir da socialização que promove. Por meio da descoberta do novo, de relações de amizade e até mesmo de competição, a instituição escolar poderá constituir-se num espaço significativo para vivências e experiências que

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

promovam o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e de habilidades sociais e afetivas.

O presente estudo revelou que a relação educativa na EJA mostrou-se como uma “postura de vida” (GIOVANETTI, 2003, p.17) assumida pelos entrevistados para superar as desigualdades impostas no meio familiar, escolar e social, produzindo transformações importantes na autopercepção e na forma de interagir com o mundo. Assim, “[...] a vivência de uma relação educativa traz consigo a potencialidade transformadora de uma autoimagem negativa. A introjeção da inferioridade naturalizada passa a ser tocada de maneira profunda, desinstalando aquela ‘construção’ quase cristalizada”. (p. 15). Dessa maneira, a (re)construção da autoimagem positiva e de novos modos de ser e estar no mundo se configuram na relação entre pessoas e contextos, intermediados pela afetividade e reciprocidade.

As características pessoais e sua influência sobre o desenvolvimento, numa perspectiva ecológica, são perpassadas pela interação com o ambiente em que a pessoa está inserida.

[...] Cada qualidade humana é encaixada uma na outra indissociavelmente, encontrando seu significado e expressão plena nos contextos ambientais particulares [...]. Como resultado, existe sempre uma interação das características psicológicas da pessoa com o ambiente específico na qual ela está lá; não podendo um desses aspectos ser definido sem a referência ao outro. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 174).

Partindo-se dessa assertiva, questões do âmbito do microssistema (afeto, reconhecimento) se entrelaçam com os demais sistemas e se voltam para a valorização e para o empoderamento do sujeito, potencializando a sua maneira de agir e de se movimentar no coletivo, a favor de um “*empowerment*” para uma atuação ativa sobre os diversos espaços em que circula.

A palavra *empowerment*, na sua forma literal, significa empoderamento e é um neologismo que representa as estruturas de poder de uma sociedade. Na Educação, ela denota as relações entre conhecimento e poder e o combate à dominação cultural, econômica e social, na busca pela democratização do acesso ao conhecimento às pessoas marginalizadas, a fim de atuar na sociedade para transformá-la. Ademais, implica a tentativa de romper com os impeditivos socioeconômicos e culturais impostos no nível do macrossistema, possibilitando a construção de novos sentidos e vozes voltados para o empoderamento individual e social (GIROUX, 1990).

Nessa perspectiva, o deixar-se afetar pelos diversos sentidos produzidos no decorrer da caminhada na EJA trouxe reflexos positivos na afirmação da identidade dos sujeitos perante a si e à sociedade. A tentativa de superação das reverberações da exclusão social e escolar pregressas pôde ser concretizada pelas novas configurações e referências nas relações humanas, construídas por processos de socialização nos quais “me reconheço” e ao mesmo tempo “sou reconhecido pelo outro”.

Nessa direção, Giovanetti (2003) preconiza:

Nossa crença na potencialidade da vivência de uma relação educativa encontra aqui um de seus pilares: o reconhecimento pelo outro, ou seja, o gesto de ser cuidado por ele desenvolve a capacidade de receber e, assim, de dar. Por meio da construção da noção de si mais positiva, que se processa a partir de uma base sólida de atenção e cuidado, a introjeção da inferioridade naturalizada vai sendo dissolvida e, ao mesmo tempo, emerge a possibilidade de abertura ao outro. (p. 15)

Logo, os excertos das entrevistas fizeram emergir a importância de pessoas que participaram ativamente do processo de mudança nos microssistemas familiar, escolar e laboral dos sujeitos. O reconhecimento social pela instituição em que trabalham, pela escola (professores, estagiários, colegas de sala de aula) e pela família (filhos, esposa, netos) constituíram redes de apoio e fortalecimento na trajetória educativa vivenciada.

Outrossim, as ligações entre os microssistemas citados, assim como os processos voltados para a consecução da oferta de uma turma de EJA vespertina e o macrocontexto de um projeto institucional voltado para uma parcela significativa de servidores sem o Ensino Básico completo também influenciaram, sobremaneira, o curso do desenvolvimento dos pesquisados.

Outro aspecto importante, surgido na fala de Fábio, foi a ocupação de novos papéis no trabalho e dentro da própria escola, quando relatou que foi considerado pela turma o “chefe da horta”, além de ser empoderado e empoderar-se para transitar por espaços no ambiente de trabalho que até então não eram possíveis. Um dos exemplos por ele citado foi o uso do computador em qualquer sala, inclusive aquela do diretor da Unidade onde trabalha. Os movimentos realizados nos diferentes microssistemas, especialmente, o escolar e o laboral, são produtos da rede de apoio constituída durante o percurso educativo vivenciado na EJA, sendo produtores do desenvolvimento. Caracterizadas por Bronfenbrenner (2011) como “transições ecológicas” (p.89), as mudanças no papel e/ou contexto são parte do desenvolvimento humano.

Da mesma maneira, Poletto e Koller (2008), ao mencionar a importância das transições ecológicas na infância, afirmam:

Será, então, por meio das transições da criança por vários microsistemas, que ela absorverá o conhecimento e legitimará sua participação nesses diversos ambientes (a família – nuclear e extensa –, a escolinha, a vizinhança, etc.), experimentando e consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos e/ou variados dentro de cada contexto. Tal mobilidade promove o seu desenvolvimento, à medida que a criança se sente apoiada, estabelece relações significativas e dá sentido às experiências. (p.414)

Ao transpormos essa afirmação para o estudo com adultos que retomaram o processo de Educação formal, é plausível constatar que esses papéis e processos também se consolidaram. Tal fato foi evidenciado no relato de um dos pesquisados. Sentir-se apropriado para circular em outros espaços até então desconhecidos, sentir-se parte do processo e com autonomia para estar à frente de questões que dizem respeito somente a ele (como por exemplo, consultar o contracheque), pressupõe o empoderamento de um ser ativo e partícipe da construção de mudanças, tanto individuais quanto ambientais.

Finalmente, é notória a relevância social das ações educativas desenvolvidas no ambiente escolar, a partir do momento em que potencializam o desenvolvimento de relações afetivas e sociais que oportunizam ao adulto, em especial, a se reconhecer nos espaços nos quais circula, num processo de autodescoberta contínua, a fim de modificar a sua maneira de (inter)agir no mundo.

#### **8.6.2.4 Hábitos de vida**

O afetamento pelas vivências na EJA reverberou até mesmo na incorporação de hábitos mais saudáveis na vida dos pesquisados. A preocupação com os comportamentos de risco para a saúde (como por exemplo, o consumo de hortaliças e frutas com agrotóxicos, o fumo e o álcool), bem como o desenvolvimento do próprio hábito de estudar foram promovidos pelo contexto da EJA.

Processos de aprendizagem remetem às histórias de vida, à integração corpo e mente, às experiências educativas vividas, ao pensamento e à reflexão, à emoção e à ação. De modo simplificado, esse seria o ciclo da transformação da pessoa mediante a aprendizagem, segundo Jarvis (2013). Todavia, para que a mudança ocorra, é necessário que haja a modificação da pessoa, na sua totalidade, a partir das vivências dotadas de significado e memorizadas pela pessoa que aprende. Memorizadas, no sentido de serem incorporadas à mente e ao corpo do aprendente, mediada pelos sentidos. Quando a mudança se concretiza



temos uma pessoa transformada na sua inteireza. Constatou-se, pelas entrevistas e pelas observações, que algumas mudanças de hábito foram incorporadas na vida dos pesquisados. Dentre elas, o abandono dos vícios de fumar e beber, o cultivo e o consumo de alimentos sem agrotóxicos e o hábito de estudar.

Entretanto, se faz importante mencionar que a mudança de hábito, no que diz respeito ao ato de parar de fumar e beber, não foi provocada, unicamente, pela vivência escolar, mas, também, por outros acontecimentos que influenciaram na tomada de decisão de um dos entrevistados. Todavia, o contexto educativo e as pessoas incluídas nesse microsistema exerceram interferências no processo de mudança.

A professora Maria<sup>8</sup> não parava de me incomodar: “Não vai parar de fumar? ”. Só que nas dependências do colégio a maioria do pessoal fumava por ali, e eu, lá fora. E ela me enxergava e dizia: “Olha, eu quero parabenizar o seu Alexandre. Ainda bem que tu estás respeitando o espaço da escola, não fumando aqui dentro”. Sabe que o fumante é cobrado demais, né. Então, para não me incomodar, eu acabei largando. E quando a professora Maria soube disso, ela falou: “Eu fiquei sabendo, por uma pombinha rola que me largou um bilhetinho, que o seu Alexandre parou de fumar”. [...]. Por vontade própria, minha amiga, eu parei. Eu achei que tinha que parar! Porque se tu tens um vício e quer largar, tu tens que ter autoridade e brigar contigo mesmo! Além disso, ainda me acidentei de carro [...]. Daí, quer saber de uma coisa: eu resolvi parar! (Alexandre)

Novamente, percebeu-se que a dinâmica de relações entre a pessoa e o ambiente acarretou efeitos sobre o percurso de desenvolvimento. A ideia de tomar uma nova atitude diante da vida, ao lembrar que durante um tempo importante, a bebida e o fumo fizeram parte da sua biografia, demonstrou afetamentos provocados pela interferência de um ambiente cuidadoso vivenciado na escola, mediante o zelo do professor, nesse caso. Depreendeu-se que a mudança perante o modo de enxergar a si e aos outros foi impulsionada por novos encontros e relações pautadas pelo respeito e afeto.

Além disso, a incorporação do hábito de estudar na rotina dos sujeitos resultou numa nova relação familiar. O tempo dedicado à família precisou ser dividido com a dedicação aos estudos, seja em casa ou na própria escola. Da mesma forma, a incorporação da atividade educativa no Microsistema familiar pareceu instigar o desejo de outras pessoas integrantes desse contexto para retomar os estudos. Nesse sentido, poderíamos citar as influências da ação de estudar, a partir dos casos relatados, do pai sobre o(s) filho(s) ou do marido sobre a esposa. Exemplos como o interesse da esposa de João em voltar a estudar para concluir o Ensino Médio ou do interesse do filho de Pedro em retomar os estudos na mesma escola em que o pai

---

<sup>8</sup> Nome fictício.

estuda atualmente para concluir o Ensino Médio corroboram a prerrogativa de Bronfenbrenner (2011). Segundo o autor, todos os integrantes de um microsistema se influenciam mutuamente, assim como a relação entre cada membro da família exerce igualmente influência sobre outras relações. Nessa perspectiva, a influência do retorno à Educação formal da pessoa em desenvolvimento pode exercer influência sobre os processos de desenvolvimento de outros integrantes da família, sendo o contrário também verdadeiro.

Frequentar uma instituição de ensino formal significou, para alguns deles, a oportunidade de manter-se atualizado, de “usar o cérebro”.

Porque se eu não estudar, eu não leio nada, eu não pego nada para ler. Eu não tenho o hábito de ler, mas se eu estiver estudando, eu vou sempre tentar ler alguma coisa e para mim isso é muito bom! (Pedro)

[...] quando eu chego em casa eu quero fazer os meus trabalhos e a minha esposa não gosta muito. Ela diz: “Agora só quer viver em cima dos livros! ”. É, mas eu estudo! (João)

Os trechos demonstraram, mais uma vez, o resultado do processo de desenvolvimento no contexto. Todas as situações revelaram que a interação dos sujeitos sobre os ambientes, bem como a influência destes sobre eles, exerceram reflexos no seu crescimento. As interconexões sugeriram que diversos afetamentos pelas relações educativas aconteceram, e se propagaram sobre os contextos mais imediatos daqueles que estiveram em desenvolvimento.

Há tempos excluídos dos processos de construção do conhecimento e de vivências educativas significativas, os educandos adultos maduros vivenciaram situações tocantes à vida, reverberadas na busca de hábitos mais saudáveis. A esse respeito, Freire (2011) afirma que ser um “agente da aprendizagem” (p. 99) corresponde a “[...] uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto” (p.100). Portanto, o ato educativo diz respeito a transformações que ocorrem no âmbito psicossocial e cognitivo, mas, também, a um ato que empodera o sujeito na luta individual e coletiva para ações melhores.

### **8.7 O Modelo Bioecológico e a tecitura de uma Rede de Sentidos da vivência educativa na EJA**

Tecer todos os aspectos que ensejaram captar e fazer emergir os sentidos do processo educativo vivenciado na EJA pelos pesquisados demandou uma imersão nas falas, nos gestos e nas expressões dos entrevistados. As duas categorias emergidas, “Vivências educativas na EJA” e “Afetamentos pelo processo educativo na EJA”, representaram o universo dos

sentidos experienciados pelos sujeitos na Educação formal e que reverberaram em diferentes esferas e contextos das suas vidas.

O Modelo Bioecológico permitiu integrar os diferentes elementos (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo) que compunham o desenvolvimento na vida adulta madura dos entrevistados, decorridos do processo de Educação formal na EJA. Essa integração pode ser constatada na Figura 3.

Figura 3 - Modelo PPCT para a compreensão do desenvolvimento humano dos pesquisados



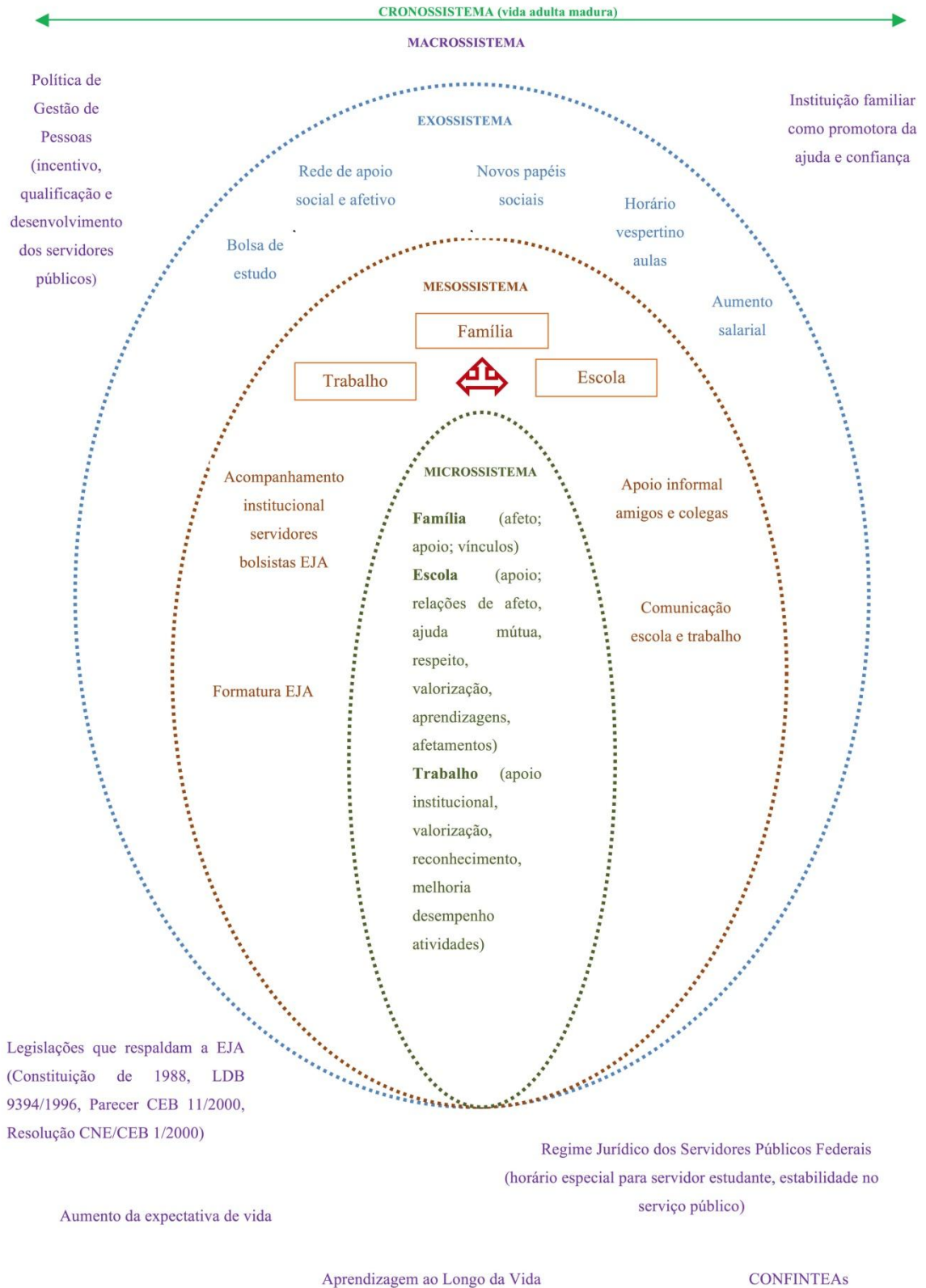
Fonte: Adaptado de Bronfenbrenner, 2011

Novamente, a escolha desse Modelo na apreensão e na compreensão do fenômeno em questão mostrou-se assertivo para demonstrar que o desenvolvimento do ser humano se estabelece pela interação e reciprocidade nas relações humanas e naquelas que envolvem os símbolos, os objetos e os ambientes que o permeia. Educar, aprender, mudar e transformar

são processos que somente poderão ocorrer se uma rede de apoio se estabelecer e for promotora das condições para que o desenvolvimento aconteça.

Nesse sentido, o problema de pesquisa proposto pôde ser clarificado a partir do estabelecimento de uma rede de tecituras, construída pela apreensão e pela interpretação da pesquisadora sobre a situação investigada, a fim de capturar as articulações entre os diferentes contextos envolvidos no desenvolvimento dos sujeitos, podendo ser verificada na Figura 4.

Figura 4 - Rede de Tecituras acerca dos sentidos da vivência educativa na EJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2015

A produção de sentidos para os sujeitos da pesquisa foi mediada por intercomunicações constantes entre Micro, Meso, Exo e Macrosistema, representados pelas relações recíprocas e os apoios social e afetivo na retomada do processo de Educação Formal. Ainda, representaram processos de desenvolvimento saudáveis, com mudanças cognitivas, comportamentais, psicossociais e de hábitos de vida positivas na vida dos entrevistados, conforme demonstra a Figura 5.

Figura 5 – Sentidos da EJA para os pesquisados



Fonte: Elaborada pela autora, 2015

Portanto, educar pessoas adultas no meio formal de ensino requer a compreensão de todas essas imbricações e de seus reflexos no desenvolvimento nessa fase do ciclo vital, de modo a oportunizar estratégias pedagógicas adequadas. Processos educativos representam constantes transformações rumo a novas vivências, requerendo novos papéis sociais a serem assumidos pelo sujeito sistêmico, num processo dinâmico de relações.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de compreender os sentidos da experiência educativa para adultos maduros que retomaram a Educação formal na EJA, assim como as suas percepções frente às mudanças decorrentes desse percurso, evidenciaram o quão importante são as ações educativas voltadas a esse público, em específico.

O discurso que permeia a Educação de Jovens e Adultos está pautado pela concepção de uma escola de segunda oportunidade para aqueles que não puderam percorrer a trajetória escolar e educativa na idade regular. Entretanto, é necessário propagar um novo discurso, baseado na compreensão de quem são os sujeitos que buscam essa modalidade de ensino e a qual lugar pertencem (social, econômico, cultural, demográfico).

A realização de estudos voltados para entender essas especificidades enseja às instituições escolares e ao Estado adotar estratégias e ações que considerem a bagagem cultural do público que a frequenta. Nessa direção, o fenômeno da Aprendizagem ao Longo da Vida traz contribuições importantes, tendo em seu bojo a ideia de que nunca é tarde para aprender, tendo em vista que o ser humano está em constante processo de aprimoramento durante o ciclo vital. Oportunizar espaços formais de ensino para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade considerada a adequada constitui-se uma política pública necessária e urgente, considerando-se o envelhecimento crescente da população brasileira e o aumento da expectativa de vida. Além disso, há que se considerar que o desenvolvimento é um constante do ser humano e que se processa na inter-relação dinâmica entre Processo, Pessoa, Contexto e Tempo. Desconsiderar seu potencial para o adulto maduro e o idoso representa um equívoco bastante importante, haja vista que os processos de aprendizagem humanos ocorrem ao longo da vida, salvo doenças severas que possam impossibilitar a aquisição de novos conhecimentos. Abrir as portas da Educação formal particularmente aos sujeitos dessas etapas finais do ciclo vital significa percebê-los como aprendentes permanentes, capazes de atuar de modo ativo na sociedade, tendo em vista as expectativas de vida anunciadas.

Igualmente como os entrevistados, afetados pelo processo educativo, o presente estudo oportunizou à pesquisadora ser afetada pelo processo educativo de vida dos mesmos, perpassadas por histórias de luta pela subsistência, pela persistência e pela vontade de vencer, pois “nunca é tarde para aprender”, não importando a idade cronológica.

A perspectiva teórica aqui apresentada pretendeu trazer um novo viés na forma de abordar o educando adulto que busca a EJA, para além de estigmas preconceituosos. Nesse

sentido, pretendeu-se destacar a perspectiva de empoderamento, individual e coletivo, por meio das relações educativas, assim como as potencialidades que o ato educativo é capaz de propiciar aos adultos, em especial, numa abordagem sistêmica de desenvolvimento.

A questão proposta na primeira seção “É possível tornar os seres humanos mais humanos pela Educação? É ela um agente de mudanças nos sujeitos, nas suas vidas e contextos? ” (p. 15) me pareceu ser respondida mediante essa pesquisa, com um grupo específico de adultos. Escutar os sentidos produzidos pela experiência na EJA por meio do discurso dos próprios sujeitos representou uma resposta assertiva para a reflexão. Os resultados demonstraram que a Educação, entendida como um fenômeno essencialmente humano, oportunizou diversas aprendizagens, experiências e afetamentos àqueles que se abriram para outras possibilidades de ser e viver. Flexibilidade, maior autonomia, mudanças de hábitos, autorreconhecimento foram alguns dos sentidos emergidos a partir da imersão nos dados coletados, e que resultaram na emergência de duas representativas e importantes categorias: “Vivências na EJA” e “Afetamentos provocados pelo processo educativo na EJA”.

Os resultados apontaram para uma vivência educativa na Educação de Jovens e Adultos exitosa, hipótese pensada inicialmente pela pesquisadora, no momento em que o estado de conhecimento do tema ensejou muitos estudos voltados ao público adulto da EJA com histórias de exclusão e fracasso. Para além dessa vertente, a presente pesquisa buscou outros elementos constitutivos da EJA, e, especialmente, da Educação de pessoas adultas maduras, que ultrapassassem o entendimento dessa modalidade apenas pela perspectiva da escolarização, pautada pelos princípios de reparação, qualificação e equalização. Mais do que isso, a intenção foi trazer para discussão aspectos que refletissem, de modo significativo e latente, a vida e os contextos dessas pessoas, a partir de uma vivência transformadora que potencializasse novos modos de ser e de estar no mundo. Outrossim, destacar a importância de uma rede de apoio social e afetivo nessa dinâmica, na qual diferentes processos, pessoas e contextos se articulassem, na tentativa de possibilitar formas e maneiras para que todas as pessoas, independentemente da idade, possam vivenciar situações que proporcionem mudanças de vida.

Além disso, também se ressalta a particularidade desse grupo específico que, diferentemente de muitas outras histórias escolares de educandos da EJA, teve as condições e oportunidades para que o sonho de retornar aos bancos escolares pudesse ser concretizado. São notórias as dificuldades pelas quais as pessoas jovens, adultas e idosas que buscam essa modalidade de ensino enfrentam para ingressar e/ou dominar o mundo letrado. Nessa direção,



os resultados do presente estudo demonstraram os enfrentamentos diante dessa busca aos quatro educandos adultos maduros durante a trajetória educativa na EJA. Porém, aspectos importantes, como bolsa de estudo, horário vespertino das aulas, atividades pedagógicas voltadas a esse público e o apoio familiar e institucional possibilitaram a formação de uma rede de apoio essencial para que as barreiras pudessem ser transpostas com um pouco mais de tranquilidade. Entretanto, são muitos os desafios impostos ao público da EJA para permanecer e se sobressair no mundo letrado.

Haja vista o método adotado nessa pesquisa, o estudo de caso coletivo, reitera-se, diante do exposto, que os resultados apresentados podem não ser generalizáveis a outros contextos. Porém, enfatiza-se que o seu valor reside, justamente, nessa prerrogativa: a de produzir, de modo aprofundado, conhecimento acerca de um grupo delimitado, reduzido e homogêneo, permitindo que novos estudos e hipóteses possam ser (re)formulados.

A abordagem teórica e metodológica escolhida demonstrou ser uma forma inovadora de propor estudos e produzir conhecimento na área de pessoas adultas e idosas, sobremaneira, no meio formal de Educação. Por meio dela foi possível evidenciar que os sujeitos pesquisados encontraram uma rede de apoio, tanto familiar, quanto institucional (trabalho e escola), para que retomassem os estudos atualmente, seja por meio do turno vespertino das aulas, seja pela liberação da chefia para se ausentar do trabalho mais cedo para frequentar as aulas, ou pela própria família, que reconfigurou a sua rotina para apoiar esse sujeito. Talvez, esse mesmo apoio não tivesse existido em outro tempo vivido por cada um deles, haja vista a dificuldade em conciliar a rotina de estudos com a dinâmica do trabalho e família. A instituição escolar voltada para o adulto maduro apresenta-se com um importante papel, à medida que a ela fica o desafio de construir propostas educativas que estejam em consonância com as peculiaridades socioculturais, cognitivas, físicas e biológicas desses aprendentes. Portanto, aprender pressupõe mudança, a partir das transformações ocorridas na pessoa, nos ambientes, nas situações e em outras pessoas próximas e representativas para aquela em desenvolvimento. Sendo assim, a aprendizagem também se constitui um processo permanente, ao longo de toda a vida, na medida em que o ser humano é um ser inacabado e requer, na sua essência, o aperfeiçoamento constante.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cláudia Elizângela Barbosa dos Santos. **Alunos idosos na EJA: a importância da família e dos grupos de convivência no processo de escolarização**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2012.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação Estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMADO, João. **Ciências da Educação – Que estatuto epistemológico?** In: Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra Extra Série, 2011, p. 45-55.
- AMAZARRAY, Mayte; et al. **Perspectivas acerca do trabalho infanto-juvenil: ideologias, subjectividade e saúde do trabalhador**. Revista Laboreal, v. 3, n. 2, 2007, p. 22-28.
- BOAVIDA, João; AMADO, João. **A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 40-1, 2006, 043-061, p. 43-61.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os Humanos: do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRITO, Raquel Cardoso; KOLLER, Sílvia Helena. **Desenvolvimento Humano e Rede de Apoio Social e Afetivo**. In: CARVALHO, Alysson Massote (Org.). **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 115-129.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o aluno da EJA**. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.
- CAMPOS, Jaqueline Dinorá Paiva de. **Cartografia de vida no trabalho educativo com jovens e adultos: conversas-em-ação**. 2014. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa, Educa, 2000.
- \_\_\_\_\_. A “aprendizagem ao longo da vida”: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001, p. 191-207.
- CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação**. 2009. 632f. Tese (Doutorado em Ciências da Formação/Formação de Adultos).

Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009.  
Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n.2, mai./ago. 2013, p. 449-477.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; DAVOGLIO, Tércia Rita. **Educação de Jovens e Adultos: trajetórias e desafios para uma Educação de qualidade.** *Linkscience Place*, v. 2, n. 4, out./dez. 2015, p. 274-285.

\_\_\_\_\_. **Estado de conhecimento da produção acadêmica sobre o aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos (2011-2014).** *Educação por Escrito*. No prelo 2016.

CORTES, Roberta Pereira Rodrigues Marini. **Sentidos da educação de jovens e adultos na perspectiva do aluno idoso.** 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2012.

COSTA, Dora Henrique; CALVÃO, Lea. Trabalho infantil. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 131-140.

COURA, Isamara G. M. **Entre medos e sonhos nunca é tarde para estudar: a terceira idade na educação de jovens e adultos.** GT-18: Educação de Jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Contagem. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4504--Int.pdf>> Acesso em: 17/10/2014.

DIAS, Fernanda Vasconcelos; et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. J. G. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 27-43.

DOLL, Johannes; RAMOS, Anne Carolina; BUAES, Caroline Stumpf. **Apresentação – Educação e Envelhecimento.** In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, jan./mar. 2015, p. 9-15.

ESPINOSA, B. de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, S.; VELOSO, F. A. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil.** *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 33, 2003, p. 481-513.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. **Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino Fundamental**. 2001. 316f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 7-15.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. **A relação educativa na Educação de Jovens e Adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social**. In: XXVI Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas. Out. 2003. Disponível em: <<http://26reuniaio.anped.org.br/trabalhos/mariaameliacastrogiovanetti.rtf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p.1-27.

GUIMARÃES, Sueli Édi R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 37-55.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. mai./jun./jul./Ago. 2000, n. 14, p.108-130.

HADDAD; Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.7-13.

IBGE. Instituto Nacional Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2010**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2015.

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, 2013.

JARVIS, Peter. **Learning from Everyday Life**. HSSRP, v. 1, n. 1, 2012, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: Aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 31-45.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem Humana: implícita e explícita**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2015, p. 809-825.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR, Adenilson S. C.; ARAÚJO, Maria Inês O. **O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 2, 2013, p. 116-129.

KLEIN, Ligia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, Série Fundamentos Político Pedagógicos, 2000.

LARA, Pedro José de. **Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Oeste Paulista, 2011. Disponível em: <

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MAIA, Marisa Schargel. **Extremos da Alma**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 4, n.1, 2014, p. 63-77.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a. p. 9-29.

\_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 61-77.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. revisada. Editora Unijuí. Ijuí, 2011.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014, p. 154-164.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, Sílvia (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51-66.

NÓVOA, António. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v. 2, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 9-13.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, 2007, p. 83-100.

OLIVEIRA, M.K. de. **O inteligente e o “estudado”**: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. Revista da Faculdade de Educação, v. 13, n. 2, 1987, p. 15-26.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004, p. 211-229.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vera Silvia Facciolla. **Psicologia na Saúde: Sociopsicológica ou Psicossocial?** Inovações do Campo no Contexto da Resposta Brasileira à Aids. *Temas em Psicologia*, v. 21, n. 3, 2013, p. 531-549.

PALACIOS, Jesús. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed., v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.371-388.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A., (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, v. 1, 1995, p. 306-321.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Sheyla Aparecida. **A construção da escrita por alunos adultos: análise de processos de ensino com base na Teoria Histórico Cultural do Desenvolvimento**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, 2012.

PICAWY, Maria Maira; WANDSCHEER, Maria Sirlei Xavier. **Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal**. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: PALOTTI, 2006, p. 63-73.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências**. 2002. 626f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

POLETTI, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. **Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção**. *Estudos de Psicologia: Campinas*, 25 (3), jul./set. 2008, p. 405-416.

PRATI, Laíssa Eschiletti et al. **Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização**. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 21 (1), 2008, p. 160-169.

RAMOS, Lauro; REIS, Maurício Cortez. **A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho**. IPEA. *Mercado de Trabalho*, 35, fev. 2008, p. 19-24.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al. **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Penso. Porto Alegre, 2013.

SANTOS, B.S. A motivação humana: influência dos aspectos sociais no contexto educativo. In: SANTOS, B.S.; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara (Orgs.). **Processos Motivacionais em Contextos Educativos: teoria e prática**. Portugal: Edições Pedago LDA, 2012, p. 11-22.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Rafael Domingues da. **Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do pmea: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Belmonte. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 37-49.

SOARES, Magda. **O que funciona na alfabetização?** In: Revista PÁTIO, v.12, n.47, ago./out. 2008, p. 16-18.

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Andréia Cristina da Silva. **O Diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TUDGE, Jonathan. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L; CARVALHO, A. M. A. **Família e Educação: olhares da psicologia**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 209-231.

UNESCO. **Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro**. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2014.

VEJA, José Luís; BUENO, Belén; BUZ, José. Desenvolvimento cognitivo na idade adulta e na velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed., v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 389-403.

WANDERER, Fernanda. Educação de Jovens e Adultos e Produtos da Mídia: possibilidades de um processo etnomatemático. 2001. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Prezado(a) participante:

Eu, Fernanda B. K. Conzatti ([fernanda.conzatti@acad.pucrs.br](mailto:fernanda.conzatti@acad.pucrs.br)), sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Estou realizando uma pesquisa com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Tércia Rita Davoglio, intitulada “Educação de Adultos: o processo educativo como potencializador de mudanças nos sujeitos e em seus contextos<sup>9</sup>”. A pesquisa tem por objetivo investigar qual o sentido atribuído pelos adultos ao percurso educativo trilhado na EJA e as suas percepções quanto às mudanças ocorridas em suas vidas e contextos a partir desta trajetória.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa e caso aceite, assinará este termo em duas vias, uma das quais ficará com você. Sua participação consiste apenas que disponibilizar cerca de 2 horas de seu tempo para responder algumas questões que lhe serão apresentadas durante entrevistas realizadas pela pesquisadora. Esta conversa, caso você concorde, será gravada em áudio para posteriormente ser transcrita e analisada para o estudo. Será assegurado que suas informações pessoais ou dados que possam identificá-lo (a) sejam omitidos e os resultados divulgados de forma coletiva e anônima, de modo a proteger o sigilo destas informações e sua privacidade.

Mesmo não tendo ganhos diretos em participar da pesquisa, indiretamente, você estará contribuindo para produção do conhecimento científico no campo da Educação de Adultos e para a divulgação a outras pessoas dos benefícios que a educação proporciona. Além disso, acreditamos que sua participação não trará nenhum prejuízo ao seu bem-estar, embora possa sentir algum desconforto momentâneo e passageiro ao relembrar situações vividas.

Porém, ressalta-se que sua participação neste estudo é totalmente voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS é Avenida Ipiranga, 6681, Prédio 40 – Sala 505. Porto Alegre/RS. Cep: 90619-900. Fone/Fax: (51) – 3320-3345. E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br). Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira – Manhã: 8h30min às 12h; Tarde: 13h30 às 17h.

**Eu \_\_\_\_\_ concordo em participar deste estudo e declaro ter recebido informações suficientes sobre a pesquisa, bem como ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Local e data

Obrigada pela sua colaboração!

\_\_\_\_\_  
Fernanda B K Conzatti  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Tércia Rita Davoglio  
Orientadora

<sup>9</sup> No momento da coleta dos dados, o título vigente do projeto de pesquisa era “Educação de Adultos: o processo educativo como potencializador de mudanças nos sujeitos e em seus contextos”.

**APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR PARA A ENTREVISTA  
SEMIESTRUTURADA**

1. Com que idade você deixou de frequentar a escola? Por quê?
2. Fale um pouco da sua família naquela época da escola (com quem você morava; a escolaridade dos familiares; quem trabalhava na família).
3. Conte-me por que você decidiu voltar a estudar neste momento.
4. Como foi a reação da sua família, dos amigos e dos colegas de trabalho quando você tomou a decisão de voltar a estudar?
5. Você enfrentou alguma dificuldade durante a sua caminhada na EJA? Se sim, quais?
6. Você tem interesse em continuar estudando? O que o motiva a continuar a estudar?
7. Você percebeu alguma mudança na sua vida depois de ter voltado a estudar? Fale um pouco sobre isto.

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA**

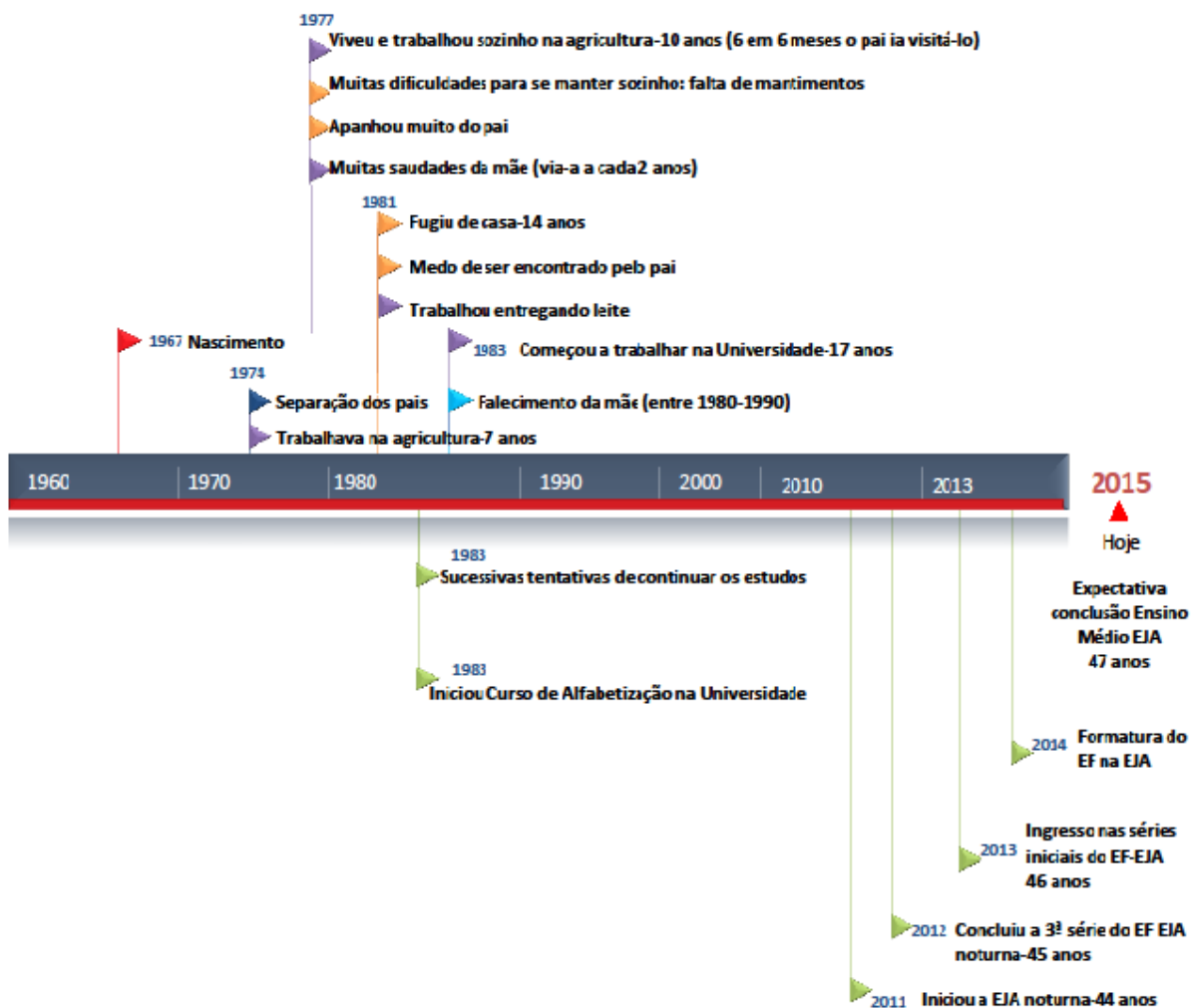
1. Descrição do ambiente observado (estrutura física da sala de aula; disposição dos alunos em sala de aula; composição da turma observada – distribuição etária, de gênero e de escolaridade).
2. Descrição das atividades e práticas desenvolvidas em sala de aula (temáticas, metodologias, recursos didáticos utilizados).
3. Descrição das especificidades desta prática para a área da Educação de Jovens e Adultos (relações estabelecidas entre conteúdos escolares e as especificidades do público adulto).
4. Descrição da relação entre educador-educandos e entre os educandos, considerando a diversidade etária e as histórias de vida.

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

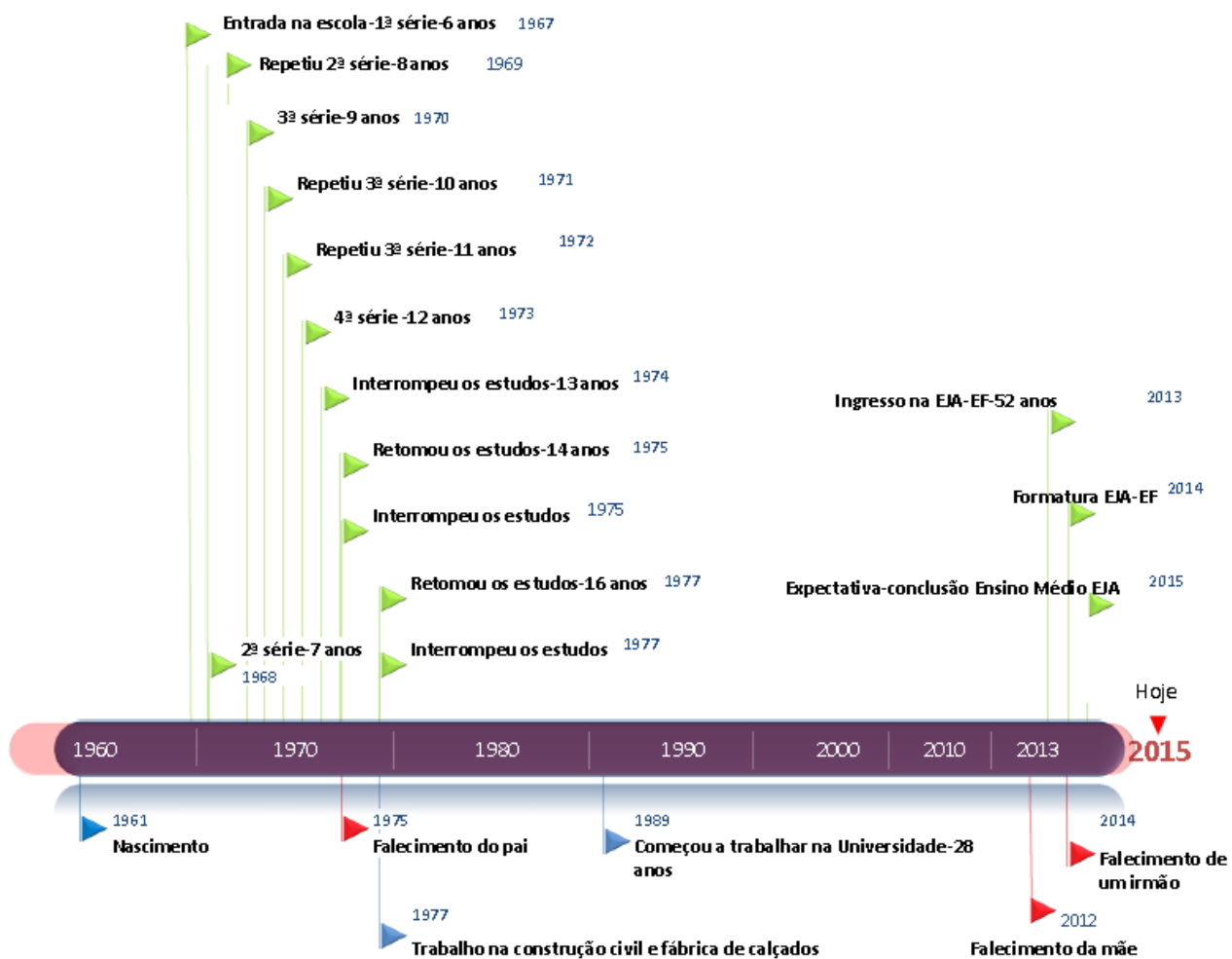
1. Quais os pressupostos teóricos orientadores do Projeto Político-Pedagógico da instituição?
2. Qual a concepção adotada para educação, escola, sujeito, conhecimento e experiência neste Projeto para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
3. Quais os princípios éticos, pedagógicos e filosóficos que fundamentam a formação dos educandos da Educação de Jovens e Adultos?
4. Quais as estratégias para a consecução desse Projeto?
5. Quais os componentes curriculares para essa modalidade de Ensino?

APÊNDICE E – LINHA DO TEMPO ESCOLAR DOS ENTREVISTADOS

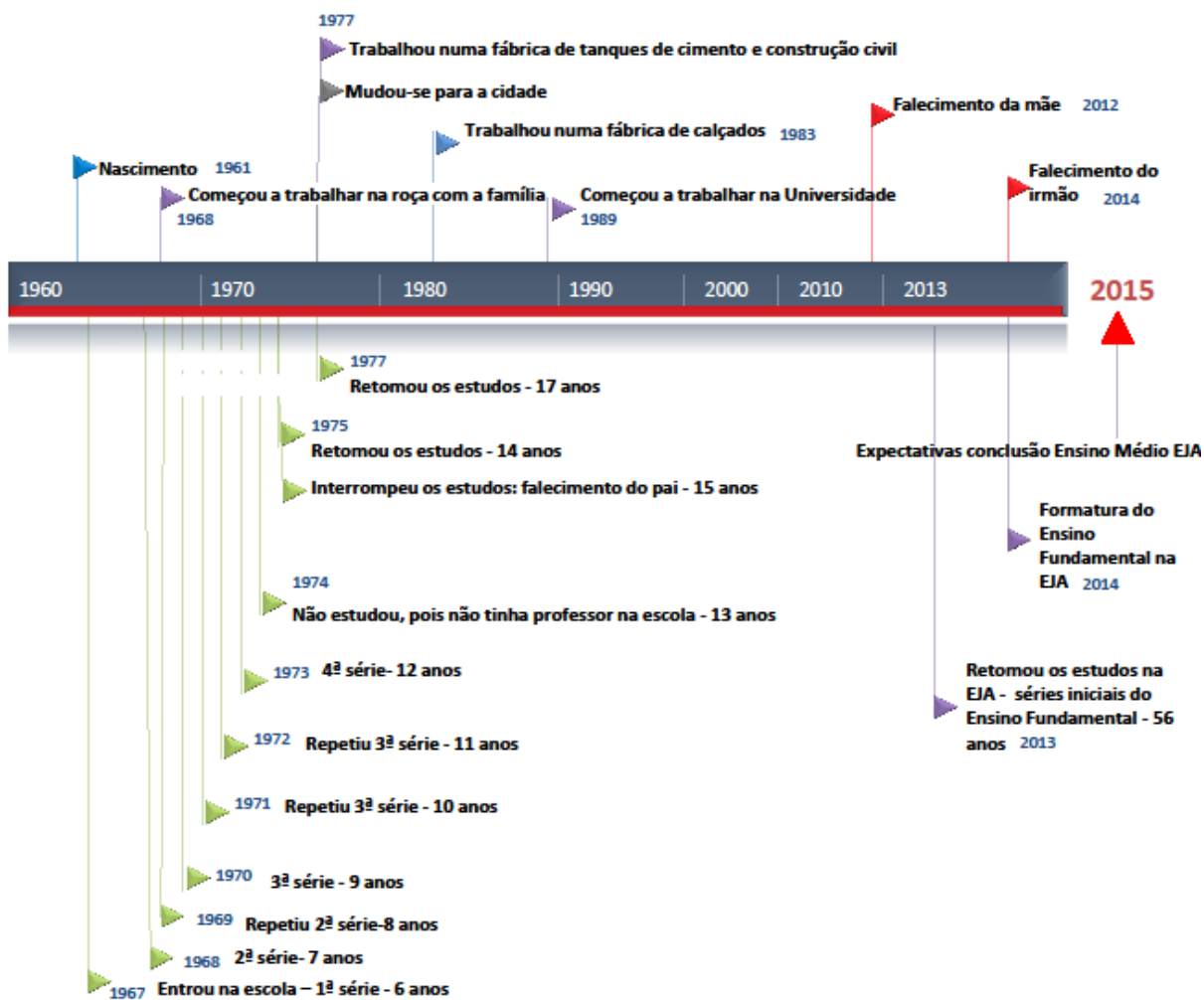
Caso 1 – Pedro



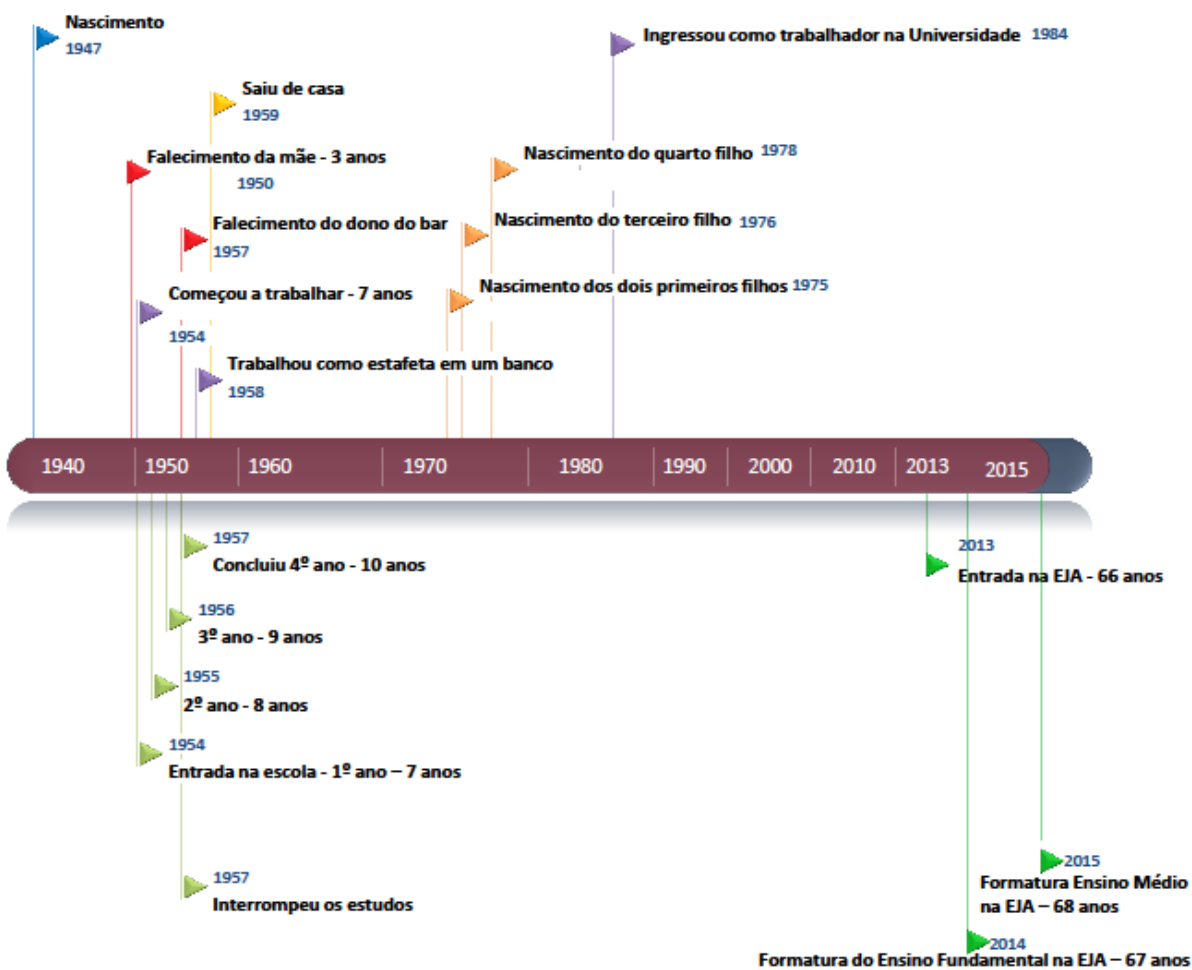
## Caso 2 - Fábio



Caso 3 – João



Caso 4 – Alexandre





**ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUCRS**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO CIENTÍFICA**

**PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 139/2015**

**PROJETO DE PESQUISA: Educação de Adultos: O processo educativo  
como potencializador de mudanças nos sujeitos e em seus contextos.**

**MESTRANDA: FERNANDA DE BIRTO KULMANN CONZATTI**

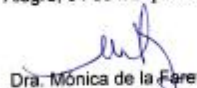
**ORIENTADORA: Prof.Dra. Tárzia Rita Davóglia**

**PROPONENTE:**

O presente projeto de pesquisa apresenta como objetivo geral: "Investigar qual(is) o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos adultos ao percurso educativo trilhado na EJA e as modificações ocorridas em suas vidas e contextos a partir desta trajetória.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 04 de março 2015



Dra. Mônica de la Fave  
Coordenadora da Comissão Científica da FACED

## ANEXO B – PARECER DO CEP/PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação de Adultos: O processo educativo como potencializador de mudanças nos sujeitos e em seus contextos

Pesquisador: TÁRCIA RITA DAVOGLIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44464115.3.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.075.765

Data da Relatoria: 11/06/2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Contratação do Parecer: 1.075.765

#### Recomendações:

nada

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

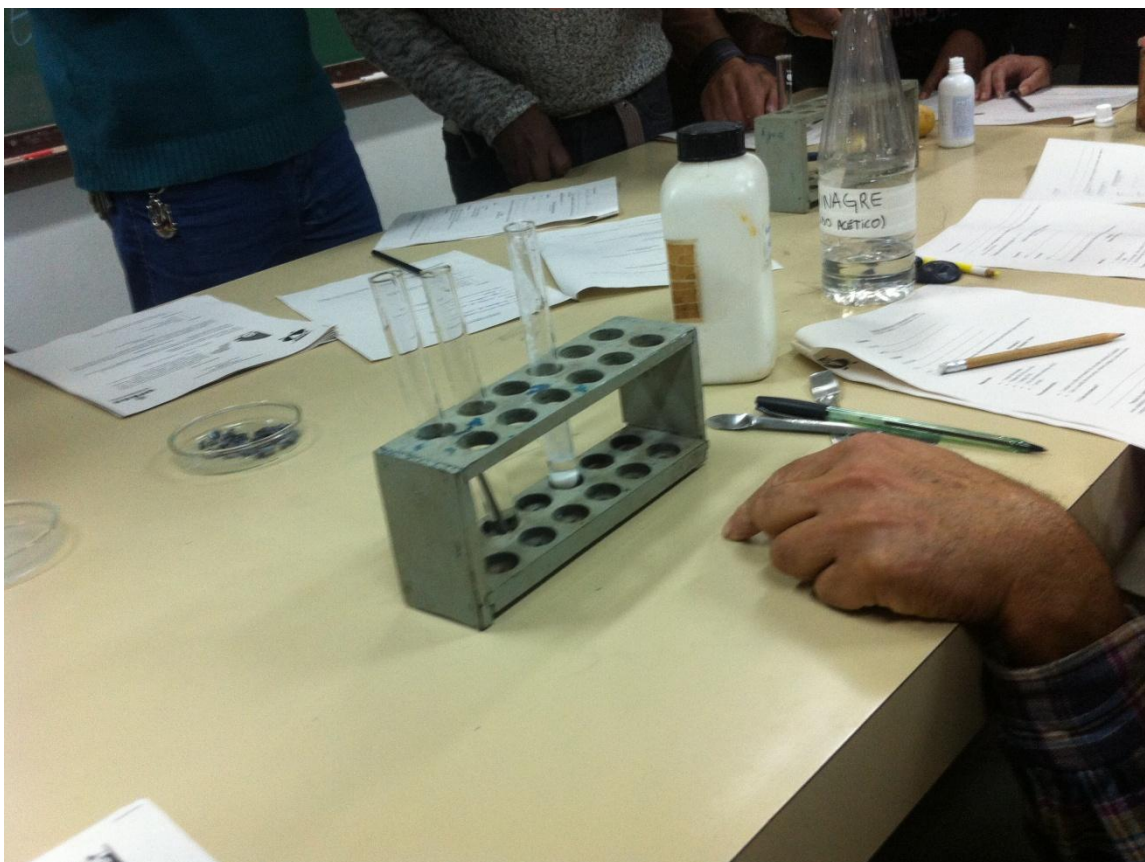
#### Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 25 de Maio de 2015

---

**Assinado por:**  
**Rodolfo Herberto Schneider**  
**(Coordenador)**

**ANEXO C – FOTOS DA AULA PRÁTICA DE QUÍMICA REALIZADA NO  
LABORATÓRIO**



**ANEXO D - FOTO DA SALA DE AULA DA TURMA EF3-EJA**



**ANEXO E – FOTO DA SALA DE AULA COM VISTA PARA A HORTA ESCOLAR**





**ANEXO F – FOTOS DA HORTA ESCOLAR**





**ANEXO G – FOTO DA AULA DE ALIMENTAÇÃO FUNCIONAL**