

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE REGINA DE SOUZA BUZIOLI

**AFETIVIDADE E PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ANOS INICIAIS**

CAMPINAS-SP

2021

JOSIANE REGINA DE SOUZA BUZIOLI

**AFETIVIDADE E PERMANÊNCIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

PUC-CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
J95n

Buzioli, Josiane Regina de Souza

Afetividade e permanência na educação de jovens e adultos: anos iniciais /
Josiane Regina de Souza Buzioli. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.

140 f.: il.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas, Campinas, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Afetividade. 3. Educação de jovens e adultos. I. Tassoni, Elvira
Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370

JOSIANE REGINA DE SOUZA BUZIOLI

**AFETIVIDADE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – ANOS INICIAIS**

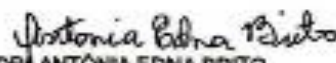
Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 24 de fevereiro de 2021.


DR^a ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC CAMPINAS)

JUSSARA CRISTINA BARBOZA
TORTELLA 04956792855
DR^a JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA
PUC-CAMPINAS

Aprovado em termo digital por JUSSARA CRISTINA
BARBOZA TORTELLA 04956792855
Data: 2021.02.23 10:43:01 -0500


DR^a ANTÔNIA EDNA BRITO
UPPI

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais que sempre me incentivaram a persistir nos meus sonhos. A eles, agradeço por me iluminarem o caminho e me ensinarem a crer em Deus - o que me fortalece diante das dificuldades, pois tenho a certeza de que Deus nos capacita em todos os momentos! Agradeço também pela ajuda com os cuidados com o meu filho para a realização deste estudo. Sem eles não teria sido possível!

Ao meu marido Guilherme e ao meu filho Gabriel, agradeço pela compreensão na ausência necessária em muitos momentos e pelo apoio incondicional para conquistar este título.

À Professora Dra. Cristina Tassoni, minha querida orientadora, obrigada pela parceria, companheirismo e paciência. Sem você, jamais teria realizado esse sonho, foram muitos desafios no caminho e sempre com seu apoio! Obrigada por acreditar em mim! Você fez a diferença em minha vida!

Às Profas. Dras. Jussara e Antônia Edna pela leitura cuidadosa e pelas sugestões que contribuíram no exame de qualificação.

À minha amiga Aline, que sempre me incentivou, pelas trocas, acolhimento e conversas nessa longa caminhada formativa e de vida. Obrigada!

Aos alunos participantes da pesquisa, mais do que especiais, que cruzaram meu caminho e me ensinaram muito com suas histórias de vida e superação. Gratidão!

À Jacqueline, Rita e Waldirene que confiaram em mim e tornaram possível a realização desta pesquisa.

Enfim, ao excelente grupo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-Campinas, que contribuiu com a minha formação. Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Aprender a ensinar com sentido é aprender a ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”

Moacir Gadotti (2003, p. 11).

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. **Afetividade e Permanência na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objeto de investigação a afetividade e as relações de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Baseia-se nos estudos de Henri Wallon, Lev Vigotski e Paulo Freire, assumindo que as situações vivenciadas em sala de aula afetam, a todo o momento, os sujeitos envolvidos. O objetivo é investigar o que afeta os alunos da EJA, anos iniciais, de forma a potencializar a vontade de se manterem estudando, permanecendo na escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente, a evasão. Parte-se do princípio de que as relações em sala de aula, envolvendo o ensino e a aprendizagem afetam de formas diversas os alunos e podem motivá-los a estudar. Os diferentes modos de afetar vão contribuir para o aluno manter-se estudando ou desistir. Trata-se de uma pesquisa empírica do tipo explicativa, embasada no materialismo histórico-dialético, que considera o conhecimento científico constitutivo da prática social humana. A investigação foi realizada em classes de EJA (anos iniciais), no município de Campinas/SP. Os procedimentos metodológicos para a produção do material empírico foram a observação e a realização de grupos focais. Participaram da pesquisa 31 alunos, matriculados em três classes diferentes. Foram observadas a rotina das aulas e as informações obtidas nessas sessões foram complementadas com outras fontes como o planejamento das professoras, o projeto pedagógico e o caderno dos alunos. Realizou-se um encontro do grupo focal com a participação dos alunos de cada uma das três turmas investigadas. Os encontros foram audiogravados. Após a transcrição do material produzido nos grupos focais, foram realizadas leituras apuradas, dando início ao processo de análise. Optou-se por organizar e interpretar o material transcrito segundo a abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, baseando-se em Aguiar e Ozella. Tal proposta fundamenta-se em princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscando, por meio de um conjunto de procedimentos, apreender os sentidos atribuídos pelos participantes, aos aspectos que emergiram no campo de investigação. As etapas propostas para o tratamento do material empírico são três: a seleção de pré-indicadores, base para a elaboração dos indicadores e posteriormente, dos núcleos de significação. Assim, os núcleos de significação propiciam uma reflexão em torno dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa para as experiências vividas que se relacionam com a EJA, evidenciando modos de pensar, sentir e agir, especialmente referentes à permanência e à evasão. Com a pesquisa, foi possível constatar que o aluno de Educação de Jovens e Adultos vê na escola um caminho de possibilidades para aprender a ler e escrever, para conquistar um emprego melhor, para se sentir inserido em um mundo letrado, participando de atividades culturais valorizadas, como tirar habilitação para dirigir, locomover-se com autonomia pela cidade, além de pertencer a um grupo social que lhes acolha e que oportunize condições de mudanças. Para a modalidade EJA e para os professores que nela atuam, o estudo pode trazer elementos para reflexão e busca de caminhos para a permanência dos alunos e diminuição da evasão, bem como reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, sobre as condições de aprendizagem e do aprendiz como um sujeito participativo. Em relação aos participantes, a pesquisa trouxe a possibilidade de socialização de experiências, valorizando o sujeito e sua história de vida. Isso promoveu a tomada de consciência sobre si mesmo, além de aproximar os participantes entre si, contribuindo para a construção de identidades e fortalecimento de vínculos.

PALAVRAS-CHAVE: Afetos e EJA; Ensino e aprendizagem; Escola e inserção social.

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. **Affectivity and Permanence in Youth and Adult Education - Early Years**. 2021. 140 f. Thesis (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Center for Applied Human and Social Sciences, Pontifical Catholic University of Campinas, Campinas, 2021.

ABSTRACT

The present research has as main objective of investigation the affection, teaching and learning relations in the Education of Youth and Adults (EJA). It is based on the studies of Henri Wallon, Lev Vigotski and Paulo Freire, assuming that the situations experienced in the classroom affect, at all times, the subjects involved. The objective is to investigate what affects EJA students, on early years, in order to enhance the desire to keep studying, staying in school for longer, and consequently preventing evasion. It is assumed that classroom relationships, involving teaching and learning, affect students in different ways and can motivate them to study. The different ways of affecting will contribute to the student to keep studying or giving up. It is an empirical research of an explanatory type, based on historical-dialectical materialism, which considers scientific knowledge constitutive of human social practice. The research was carried out in EJA classes (early years), in the city of Campinas / SP. The methodological procedures for the production of the empirical material were the observation and the realization of focus groups. 31 students participated in the research, enrolled in three different classes. The routine of the classes was observed and the information obtained in those sessions were complemented with other sources such as the teachers' planning, the pedagogical project and the students' notebook. A focused group meeting was held with the participation of students from each of the three groups investigated. The meetings were audio-recorded. After transcribing the material produced in the focus groups, accurate readings were performed, initiating the analysis process. It was decided to organize and interpret the material transcribed according to the theoretical-methodological approach of the meaning nuclei, based on Aguiar and Ozella. This proposal is based on the principles of Historical-Cultural Theory, seeking, through a set of procedures, to apprehend the meanings attributed by the participants, to the aspects that emerged in the field of investigation. The proposed steps for the treatment of the empirical material are three: the selection of pre-indicators, the basis for the elaboration of the indicators and later, of the meaning cores. Thus, the meaning nuclei provide a reflection on the meanings attributed by the research participants to the lived experiences that relate to the EJA, showing ways of thinking, feeling and acting, especially regarding permanence and evasion. With the research it was possible to verify that the student of Youth and Adult Education sees in school a path of possibilities to learn, read and write, to get a better job, to feel inserted in a literate world, participating in valued cultural activities, how to get a driver license, to move around the city with autonomy, in addition to belonging to a social group that welcomes them and that provides conditions for change. For the EJA modality and for the teachers who work in it, the study can bring elements for reflection and search for ways for the students to remain and decrease dropout, as well as reflection on the teaching and learning relationships developed in the classroom, about the conditions of learning and the apprentice as a participative subject. In relation to the participants, the research brought the possibility of exchanging experiences, valuing the subject and life story. This promoted the awareness of themselves, in addition to bringing participants closer to each other, contributing to the construction of identities and strengthening of bonds.

KEYWORDS: Affections and EJA; Teaching and learning; School and social insertion.

Lista de Figuras

Figura 1: Quantidade de artigos, por combinação de descritores, segundo os critérios de seleção pré-definidos.....	32
Figura 2: Instrumentos de produção de material empírico utilizados nas pesquisas empíricas..	33

Lista de Quadros

Quadro 1: Pré-indicadores e seus respectivos indicadores	66
Quadro 2: Indicadores e seus respectivos Núcleos de Significação.....	68

Lista de Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CD – Classe Descentralizada

CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional de Campinas “Antônio da Costa Santos”

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CREJA – Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL

MOVA – Movimento de Alfabetização

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar

PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDC – Trabalho Docente Coletivo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	20
A Alfabetização de Jovens e Adultos: um recorte em sua história no Brasil	20
Reflexões entorno de artigos científicos sobre Educação de Jovens e Adultos relacionados com a permanência e a evasão	30
CAPÍTULO 2	41
Considerações sobre a afetividade nas teorias de Wallon e Vigotski.....	41
CAPÍTULO 3	54
O MÉTODO	54
O Caminho percorrido... ..	54
A abordagem da pesquisa	54
Objetivo da pesquisa	55
Procedimentos	55
Contexto da pesquisa	58
Participantes da pesquisa	60
Procedimentos de análise	62
CAPÍTULO 4	69
A trajetória de escolarização: os modos de pensar e de sentir dos alunos para se manter ou não dentro da escola	69
Núcleo 1: As histórias de impossibilidades	73
Núcleo 2: A relação com a escola e as práticas pedagógicas.....	84
Núcleo 3: A relação com as práticas de letramento: as possibilidades de participação.....	99
Diálogo entre os núcleos	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal	128
APÊNDICE B – Matrizes de análise.....	129

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (1992, p. 155)

Onde tudo começou...

Minha paixão pela educação vem antes de minha formação acadêmica, sempre me espelhando nos passos de minha mãe, que foi uma excelente professora alfabetizadora. Recordo-me que ainda muito pequena, nas brincadeiras, sempre assumi o papel de professora. Poucas vezes, pude acompanhá-la na docência, mesmo sendo em momentos raros, me encantava com o ambiente escolar. Ao ingressar na escola, sempre me esforcei muito, pois carregava a responsabilidade de ser filha de uma professora, bastante conhecida e respeitada na comunidade em que morava.

Naquele tempo, o nosso país passava por uma fase delicada, já que o Plano Collor, congelou preços e salários e aumentou tarifas públicas em até 60%. A aprovação popular ao presidente, que era de 64% na época de sua posse, caiu para 22%. O presidente foi afastado do cargo para ser julgado pelo Senado, assumindo o poder o Vice-presidente Itamar Franco. O Brasil passava por uma crise, a população perdia seu poder de compra. Na educação, acontecia em 1993, o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, que instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, o qual definiu os Direitos Humanos como interdependentes, indivisíveis e irremovíveis e consagra a democracia como o regime político que melhor protege e promove os Direitos Humanos.

Mesmo com toda crise política e econômica vivenciada no país, recordo-me de assistir aos noticiários da época com meus familiares e ter fé e esperança de tempos melhores. Em 1994, a Medida Provisória nº 542, instituiu o Real como a nova moeda, o que gerou especulações e ainda mais insegurança em parte da população. Naquele mesmo ano, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente. Algumas prioridades no âmbito educacional foram consolidadas durante o governo de FHC, como a garantia de acesso ao Ensino Fundamental a todas as crianças de 7 a 14 anos, investindo também na permanência; e a Educação de Jovens e Adultos, que ganha uma atenção especial no Plano

Nacional de Educação da época. Dois aspectos permeavam o olhar para a EJA, a dívida social, “garantindo a educação fundamental a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não lograram concluí-la (DURHAM, 1999, p. 232-233) e o desafio de enfrentamento do analfabetismo,

entendendo que a alfabetização deve ser interpretada no seu sentido amplo, isto é, como domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve ainda a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos (DURHAM, 1999, p. 233).

Nesse processo de viabilização dessas prioridades, vários desdobramentos articulavam-se: a) a universalização do Ensino Fundamental influía também na Educação Infantil e no Ensino Médio - duas etapas da Educação Básica que ainda hoje se constituem em desafios no que se refere ao acesso para a primeira e à permanência para a segunda; b) a formação de professores e c) a adequação do processo pedagógico às necessidades da população escolar.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas estimulava os professores a trabalharem com o construtivismo, que parecia ser uma possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas, buscando acolher as necessidades dos estudantes. Mas, a discussão dentro das escolas, muitas vezes, foi insuficiente para uma compreensão dos princípios teóricos que embasavam uma outra forma de explicar a produção de conhecimento. O trabalho coletivo de reflexão e de construção de práticas pedagógicas pautadas no construtivismo, trazendo mudanças para o processo de ensino e aprendizagem ficou frágil. A teoria construtivista acabou sendo reduzida a uma ausência de ensino. Embora muitas das atividades tivessem um caráter lúdico - e isso era interessante - pensando em maneiras diferentes de envolver os alunos, havia um grande equívoco na compreensão do papel do professor e nas formas de intervenção.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96 – (BRASIL, 1996) reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e fortalece as etapas de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – compondo a Educação Básica, à qual todos têm direito. Assim, a legislação estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios. Na mesma época, o Ministério da Educação e Cultura editou os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que gerou a necessidade de formação em serviço e reuniões com os professores e gestores para o entendimento das alterações e mudanças, das quais o construtivismo era a base.

Todo esse contexto político-educacional exerceu uma forte influência dentro da escola e, de maneira especial, na sala de aula. As experiências vividas nos processos de ensino e de aprendizagem são uma possibilidade de transformação na vida dos alunos. Os encontros promovidos em sala de aula podem gerar tais possibilidades, a depender da qualidade das relações construídas entre todos os envolvidos. Nessas dinâmicas interativas, os afetos que a compõem mobilizam sentimentos e emoções diversos que vão influenciar o ensino e a aprendizagem.

Durante a minha escolarização, tive a alegria de ser afetada de maneiras muito agradáveis por excelentes professores, que me possibilitaram constituir-me como pessoa e profissional. Mas, também vivi experiências difíceis, de exposição em público nas quais me senti muito sozinha.

Constitui-me a partir de boas lembranças vivenciadas na escola, segui os passos de minha mãe, galguei minha trajetória acadêmica. Ao finalizar o Ensino Fundamental, optei por fazer Magistério no Ensino Médio. Estudei no Colégio Estadual Carlos Gomes, situado no centro de Campinas. O curso de Magistério possibilitou-me uma relação com a escola através dos estágios, nos quais pude confirmar o quanto havia sido assertiva minha escolha profissional.

Ainda no quarto ano do Magistério, ingressei no curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi um ano de dedicação exclusiva à minha formação. Já no segundo ano da faculdade, após concluir o magistério, aceitei a minha primeira oportunidade profissional, ingressando na prefeitura de Campinas. Assumi, aulas, no período da manhã, como professora substituta contínua, de primeira à quarta série e, no período da tarde, assumi uma turma de Educação Infantil, com trinta e cinco crianças com idades entre três a cinco anos. Hoje, olhando por onde passei, penso que fui uma pessoa com oportunidades bastante privilegiadas. Logo no primeiro ano de atuação profissional, pude conhecer as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Depois de experimentar a educação, apaixonei-me e não parei mais...

Permaneci dois anos trabalhando na Prefeitura de Campinas. Com vinte e um anos de idade, já tinha meu diploma de Pedagogia. Naquela época ingressei na rede privada de ensino. Trabalhava um período do dia com Educação Infantil e no outro, no Ensino

Fundamental. Com muita energia e certa de que havia escolhido a profissão da minha vida, cursei pós-graduação em Psicopedagogia, motivada a compreender e ajudar ainda mais os discentes com os quais atuava. Cursei Pedagogia Empresarial, pensando em ampliar meu campo de atuação. E em seguida, cursei Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva, sempre buscando conhecimentos que me possibilitassem atuar profissionalmente da melhor maneira possível. Na Faculdade de Educação da Unicamp, realizei o curso de extensão do PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Pré-Escola.

Enquanto buscava novos conhecimentos, surgiram oportunidades profissionais irrecusáveis em minha vida. Passei por algumas escolas privadas, que me ampliaram os horizontes. Por cada lugar em que passei, busquei registrar em minha memória o que de melhor puderam me oferecer e o que pude aprender.

No ano de 2012, casei-me constitui minha família, composta, de meu marido e filho (hoje, com quatro anos), o que não foi impedimento para que eu avançasse cada vez mais no aperfeiçoamento de minha prática educativa.

Foram anos de muitas alegrias, vivenciei também frustrações e tristezas, mas não foram muitas. Fui marcada por pessoas e também tenho a certeza de que deixei muitas marcas na vida das pessoas que passaram por mim.

Após doze anos em sala de aula como docente, passando por muitas escolas, em 2017, efetivei-me como Diretora Educacional da Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais), na FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária de Campinas. Até aquele momento, nunca havia trabalhado com a Educação de Jovens e Adultos e enxerguei a possibilidade como um grande desafio. Na época, exonerei do cargo de professora na rede pública e me desliguei de uma grande escola privada, em Campinas.

Agora, na gestão, respondo pelas demandas administrativas e pedagógicas, de uma Regional responsável pela Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais, do município de Campinas, pois não contamos com coordenadores pedagógicos. Realizo o acompanhamento dos alunos nas classes descentralizadas e o trabalho docente coletivo (TDC) semanal com os professores.

Tenho consciência de que a gestão não é tarefa fácil, fazendo-se necessário desenvolver diversas habilidades para lidar com pessoas e solucionar problemas, praticar a empatia, estar em formação constante e aberta a novos conhecimentos. Neste contexto, renascem em mim, as memórias de relações entre docente e discente que pude vivenciar, relações permeadas pela afetividade (situações que nos afetam a todo o momento, positiva

e negativamente), amorosidade e encantamento, o que me motivou a retomar os estudos no Mestrado em Educação, para melhor exercer minha atual função e contribuir com a formação continuada das professoras com as quais atuo.

Diante dos desafios encontrados na Educação de Jovens e Adultos, o interesse pela pesquisa surge com a expectativa de ouvir e conseguir contribuir para a formação dos alunos.

Nesse sentido, a presente pesquisa em educação tem como objeto de estudo a afetividade e as relações de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Tomando como referenciais teóricos os estudos de Henri Wallon, Lev Vigotski e Paulo Freire, assume-se que as situações vivenciadas em sala de aula afetam a todo o momento os sujeitos envolvidos.

O objetivo principal é investigar o que afeta os alunos da Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais, de forma a potencializar a vontade de se manterem estudando, permanecendo na escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente, a evasão. Assim, a questão norteadora da pesquisa foi: Que dinâmica relacional acontece em sala de aula que contribui para a permanência do aluno de EJA, estimulando o aproveitamento máximo do tempo de estudo nesta modalidade? Parte-se, portanto, do princípio de que as relações de ensino e aprendizagem afetam de formas diversas os alunos da Educação de Jovens e Adultos, influenciando na motivação para se manterem estudando.

A pesquisa é embasada no materialismo histórico-dialético, que considera o conhecimento científico constitutivo da prática social humana. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 225), “trata-se, [...], de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta”.

Configura-se, assim, como uma pesquisa empírica, do tipo explicativa, pois se propõe a aprofundar o conhecimento dessa realidade. Nesta pesquisa de mestrado foram utilizados como instrumentos para a produção do material empírico, a observação e a técnica de grupo focal. Os instrumentos permitiram a aproximação da pesquisadora com os participantes da pesquisa, possibilitando conhecer a história de vida de cada um, levantando dados que possibilitaram analisar a afetividade nas relações existentes na escola e com a escola.

O estudo foi focado na perspectiva dos alunos jovens e adultos sobre as práticas escolares vivenciadas. A pesquisa foi desenvolvida no município de Campinas (SP) e teve

como participantes alunos que estudam em três Classes Descentralizadas¹, na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais, oferecidas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, da Região Sul, onde a pesquisadora atua como Diretora Educacional. Mobilizada pela escuta das histórias de evasão e de impedimento dos alunos, a pesquisa foi pensada para dar visibilidade a essas histórias, mas buscando pistas sobre os fatores que levam os alunos a se manterem na escola, ou seja, aquilo que os levam a não desistirem mais uma vez. Assim, a dissertação articulou o contexto da EJA, as histórias vividas por alunos desta modalidade de ensino e a afetividade, discutindo como os participantes da pesquisa foram e são afetados pelos acontecimentos da vida, incluindo, de maneira especial, os relacionados à educação e à escola.

Esse estudo tem a intenção de resgatar o valor da EJA como uma modalidade importante, pois a partir do material empírico foi possível identificar como os jovens e adultos valorizam a oportunidade de estudar. Tal valorização é um dos fatores que os fazem permanecer, pois se percebem aprendendo e é esse desenvolvimento que efetiva o desejo enorme de inserção social.

No primeiro capítulo, apresentamos o cenário da Alfabetização de Jovens e Adultos – um pouco de sua história, cujo estudo mostrou que a EJA no Brasil nem sempre foi vista como um direito, uma vez que, ao longo da sua trajetória, foram muitos os desafios enfrentados. Trazemos também uma reflexão acerca da permanência e da evasão, temática que norteou a revisão de literatura, o que nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre o que as pesquisas na área da EJA têm explorado. Observamos uma preocupação evidente com as práticas pedagógicas, no que se refere às questões metodológicas e aos materiais didáticos de EJA mais voltados para as necessidades desse público. No entanto, os fatores que influenciam a permanência desses alunos na EJA extrapolam tais aspectos.

No segundo capítulo, encontram-se algumas considerações sobre a afetividade nas teorias de Wallon e Vigotski. Nele assumimos a afetividade como conceito central para analisarmos as transformações dos indivíduos durante a vida. Consideramos que a sala de aula é lugar de encontro e, por isso de afetos.

Na sequência, o terceiro capítulo trata do método, que descreve detalhadamente o contexto da pesquisa: a FUMEC e as classes da EJA, os procedimentos de produção do

¹ Classes descentralizadas, são classes que funcionam em locais e horários em que há demanda de alunos não alfabetizados. O atendimento é feito em espaços cedidos por escolas estaduais e municipais, Naves Mães, igrejas, instituições filantrópicas, centros comunitários, centros de convivência, dentre outros.

material empírico, através da observação e do grupo focal, os participantes e os procedimentos de análise.

No quarto e último capítulo, apresentamos a discussão dos dados, por meio dos núcleos de significação para evidenciar os sentidos atribuídos pelos participantes à trajetória de escolarização com base na perspectiva teórica assumida.

Por fim, apresenta-se a conclusão dos estudos e levantamentos feitos com algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1

A Alfabetização de Jovens e Adultos: um recorte em sua história no Brasil

A alfabetização de Jovens e Adultos nem sempre foi vista como um direito no Brasil. A partir do século XIX, o país iniciou seu processo de institucionalização da escola, quando, aos poucos, começaram a pensar em saberes, materiais escolares, espaços, formação e a profissionalização dos professores. Foi durante o período imperial que se iniciaram as discussões nas assembleias sobre a inserção das camadas inferiores - assim denominados, na época, as mulheres e homens pobres livres, negros e escravos livres - nos processos formais de instrução (ARANHA, 2006).

Em Pernambuco, existem documentos que evidenciam que, no ano de 1885, o Regimento das Escolas Primárias apresenta as prescrições para o funcionamento das escolas destinadas a atender alunos maiores de quinze anos. As escolas deveriam seguir as orientações e organizarem-se em duas seções: a primeira, para quem não tinha nenhuma instrução e a segunda, para quem já possuía algum conhecimento escolar. O regimento também previa que outras aulas para adultos poderiam ser ministradas por professores que, gratuitamente, ofereciam-se para tal, mediante autorização do presidente da província. Com isso, o ensino de jovens e adultos parecia assumir um caráter de missão, pois muitos dos professores que lecionaram durante o dia, não eram remunerados por trabalharem à noite com os jovens e adultos.

Naquela época, havia um conjunto de conteúdo a ser ensinado, que era diferente para meninos, para meninas, escolas rurais e para os adultos. Para os adultos, era contemplada a leitura da Constituição Política do Império e principais disposições da lei. A educação no país foi sendo construída num sistema dual de ensino. Um voltado para atender as demandas educacionais da elite e o outro que deveria encarregar-se da educação do povo.

Não se misturavam homens e mulheres na sala de aula. Havia um currículo diferenciado para cada um. Para os homens, reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e leitura da Constituição Política do Império e para mulheres o ensino contemplava deveres de mulher na família e na vida prática com prendas domésticas, noções de higiene, exercícios de cálculos voltados ao conhecimento e contabilidade doméstica. A educação da mulher adulta era pautada pelas funções que deveriam

desempenhar na sociedade, predominantemente no espaço doméstico. No entanto, quem frequentava a escola, em suas poucas vagas disponíveis, eram pessoas da classe média emergente.

Mesmo com o oferecimento em instituições de ensino, a educação naquela época não se restringia apenas à educação escolar, pois muitos adultos eram alfabetizados em experiências domésticas e não-formais.

Os escravos, mesmo proibidos de frequentar os sistemas oficiais de ensino, estavam inseridos em diversas redes de sociabilidade em que a escrita se fazia presente e, para desempenhar com autonomia os ofícios pelos quais eram responsáveis, a leitura e a escrita eram necessárias para gerenciar, por conta própria, suas atribuições. Com isso, adquiriam a capacidade de ler e escrever; e, para multiplicar o conhecimento, formavam redes de aprendizagens informais, tornando possível a alfabetização através da leitura oralizada e do reconhecimento de trechos previamente memorizados.

Na segunda metade do século XIX, foram criadas as associações intelectuais, que ofereciam cursos noturnos para adultos. A elite da época entendia que era necessário iluminar o povo e elevar a cidade no plano intelectual. Por isso, os cursos foram criados para atender trabalhadores, futuros trabalhadores ou desempregados, com o objetivo de disciplinar, moralizar e civilizar as camadas populares.

Os movimentos populares de alfabetização tinham como princípio norteador a necessidade de iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso. A alfabetização de adultos era colocada sob a ótica da filantropia, da caridade, da solidariedade e não como direito.

No final do Império, o sujeito analfabeto era visto como ignorante, incapaz, dependente e incompetente. Essa representação foi perpetuada com a criação da Lei Saraiva, em 1881, que contemplava a exclusão dos analfabetos, criando impedimentos e exigindo que “a pessoa habilitada a votar deverá escrever de próprio punho o nome do(s) candidato(s) escolhido(s) e assinar a ata da eleição” (LEÃO, 2012, p. 609). As restrições ao direito de voto, já existiam, mas eram apenas de natureza econômica e social, não de instrução (BRASIL, 1881).

As primeiras décadas do século XX são lembradas por mobilizações em diversas esferas da sociedade em relação à alfabetização de adultos, visto que os dados apresentados pelo censo de 1890, mostraram que 80% da população brasileira era analfabeta. Muitas foram as campanhas pela alfabetização no período.

Em 1924, fundou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e seus membros eram professores, jornalistas, advogados, políticos, escritores, engenheiros e funcionários do governo. Nesse contexto, nasce o grupo “Os pioneiros da educação”, que lutava pela universalização e laicidade do ensino primário.

Segundo Carvalho (1998), na Associação Brasileira de Educação, existia um debate sobre a necessidade de disseminar a educação por todo país. A falta de educação, na época, era comparada a uma doença grave. Existiram por toda parte do país, mobilizações para “erradicar” - palavra apropriada para o enfretamento de doenças - o analfabetismo, no menor prazo possível. Mesmo com todo movimento a favor da alfabetização, havia um receio da alfabetização sem princípios voltados para a formação moral, podendo transformar-se em uma arma, que ameaçaria a elite. Por esse motivo, existia a necessidade de alfabetizar, fornecendo uma formação moral, que transformasse o analfabeto em um sujeito produtivo.

Em 1930, o Ministério de Educação e Saúde foi criado e, assim, foi instituído o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial. Nesse período, com o processo de industrialização e as mudanças no contexto econômico e político, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser lembrada. A Constituição de 1934, com o Plano Nacional de Educação, estabelece a União como responsável pelo planejamento da educação em todos os níveis, colocando a educação como direito de todos e dever do Estado.

A partir de 1940, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser vista de forma diferenciada do ensino elementar, isso fica evidenciado, segundo Xavier (2019, p. 4),

Pela criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, da Campanha de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958.

Os movimentos existentes, na época, possibilitaram o fortalecimento da EJA. A Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946 (BRASIL, 1946) prevê o ensino supletivo, mas, apenas em 1947, o governo lança uma campanha para alfabetizar a população, criando classes, em todos os municípios do país e produzindo materiais pedagógicos, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos. A alfabetização inicial estava prevista para ocorrer em três meses e, após esse período, o adulto poderia fazer cursos voltados à capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Como eram poucas as experiências de alfabetização de adultos, as campanhas do governo pautaram-se em argumentos didáticos e pedagógicos que tinham como ênfase a educação das crianças. Por esse motivo, a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, em 1950, foi muito criticada pelos próprios participantes nela engajados. Além disso, as campanhas eram influenciadas pela ideia de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado. Com isso, o grupo liderado por Paulo Freire, em 1958, indicou que as organizações dos cursos deveriam ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito com o homem e não para o homem, respeitando as suas especificidades. Os materiais a serem utilizados pelos alunos não deveriam ser uma simples adaptação dos materiais utilizados com as crianças. Construindo-se assim uma concepção de adulto não-alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante, mas como produtor de saberes, que precisam ser reconhecidos e considerados (CALHÁU, 2007).

Calháu (2007, p. 85 e 86) afirma que

[...] é preciso ter clareza de que o analfabetismo tem várias acepções, e que os alunos que buscam a escola de EJA, embora não saibam ler nem escrever, em grande parte são alfabetizados no que diz respeito ao trabalho: na construção civil, no campo, na agricultura, na pecuária. É na escola, trabalhando com esses sujeitos que se constata que todas as pessoas podem ser analfabetas em alguns temas e alfabetizadas em outros.

Nesse sentido, Paulo Freire inspirou alguns movimentos educacionais nas décadas de 1950 e 1960, como o Movimento de Educação de Base, a Conferência Nacional de Bispos do Brasil, os Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes, a Campanha de Educação Popular, entre outros. Esses movimentos surgiram em várias regiões do país, mas foi no Nordeste que se concentrou a maior parte deles. Naquela época, metade da população era excluída da vida política por ser analfabeta. O analfabetismo era consequência de uma sociedade injusta e não igualitária. Assim, a alfabetização de adultos deveria auxiliar na transformação da realidade social.

Paulo Freire (2019) propõe uma educação dialógica e não bancária, trazendo a realidade do educando de forma central no processo de alfabetização. Sempre partindo dessa realidade e de sua experiência, a proposta pautava-se pela seleção de palavras geradoras, que pudessem desencadear a problematização da realidade, de forma a superá-la e, ao mesmo tempo, servisse como possibilitadoras do ensino. Com isso, Freire (1975)

traz a ideia de que a educação suscita a conscientização do homem, possibilitando a evolução de uma consciência ingênua - caracterizada por simplicidade na interpretação dos problemas e tendência ao conformismo -, para uma consciência crítica - que se caracterizava pela profundidade na interpretação de problemas e uma maior dose de racionalidade.

Segundo Beisiegel (2010, p. 30), Freire afirmava que

[...] somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente as características dessa realidade particular possibilitariam o exercício de sua atuação criadora. A formação e o desenvolvimento dessa consciência, por sua vez, dependiam do mergulho do homem na sua própria realidade, impunham o comprometimento com sua circunstância. Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo.

Para Freire (2019), o diálogo entre os homens apresenta-se como fundamental na educação que visa à construção de personalidades democráticas.

Nesse sentido, Freire (1989, p. 24) defende que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Com isso, valorizava o sujeito analfabeto, mostrando que este era produtor de conhecimento, inserido em uma cultura. O autor trazia uma ideia de alfabetização de adultos diferenciada, baseada nos círculos populares de cultura, que, naquele período, alicerçavam-se na educação popular. Defendia o diálogo e a interação como princípios para garantir a libertação do aluno e o direito à educação básica (FREIRE, 2019).

Freire (2019) apresentava a educação com duas funções: habilitar, com a intenção de preparar de forma técnica e cientificamente, o homem para o mercado de trabalho e atender às necessidades existentes na sociedade. Para atingir seu objetivo, assumia como princípios norteadores a leitura do mundo e as experiências de vida do homem. Freire vai na contramão da educação bancária proposta na época, ao defender uma alfabetização que parte da realidade da vida do homem e possibilita, além do ensino da leitura e escrita, a conquista da liberdade.

Paulo Freire foi responsável por criar o Plano Nacional de Alfabetização, que foi aprovado em 1964 e abolido pelo Golpe Militar, sendo substituído pelo Movimento

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, o MOBRAL foi uma ação elaborada pelo regime militar no Brasil (1964-1985) e funcionava como uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Na época, foi realizada uma campanha nacional, convocando a população a fazer a sua parte com o bordão: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. O MOBRAL, mobiliza a sociedade, com a despreocupação com o fazer docente, pois qualquer um que sabia ler e escrever poderia ensinar. O método e o material didático propostos assemelhavam-se aos materiais dos movimentos de educação e cultura popular, partindo de palavra-chave, retirada do contexto do adulto. Tinha o objetivo de que os alunos aprendessem a ler e escrever, sem se preocupar com a formação integral do homem. Foi muito criticado, pois não possibilitava a continuidade dos estudos. O MOBRAL foi extinto em 1985 com a Nova República e o fim do Regime Militar e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Criada em 1985, a Fundação Educar fez parte do Ministério da Educação e apenas supervisionava e acompanhava as instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para a execução de seus programas. Em 1990, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar. Assim, o governo federal deixou de ser articulador de política de alfabetização de jovens e adultos no país.

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), que concedeu o direito à educação aos que não haviam frequentado ou concluído o ensino fundamental. Nesse período, muitas práticas e metodologias de ensino passaram a ser utilizadas. Ferreiro (1983) estudou os adultos não alfabetizados e concluiu que eles desenvolviam hipóteses semelhantes às das crianças a respeito da escrita. Com seus estudos, afirmou que, mesmo sem estar alfabetizado, o adulto apresenta maior compreensão dos usos e funções sociais da língua, o que pode possibilitar facilidade na interação com o texto. Para justificar, Ferreiro (1983), defendia que os sujeitos adultos são envolvidos, a todos os momentos, em práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes contextos.

Com o estudo de Ferreiro (1983), torna-se evidente que as crianças e os adultos, enfrentam dificuldades semelhantes no processo de alfabetização. No entanto, para cada idade, é necessário considerar suas especificidades que, no caso do sujeito adulto são: suas vivências, seu conhecimento sobre a língua escrita, além do fato de o adulto analfabeto, ou com baixa escolaridade, ser geralmente trabalhador, que atua em

ocupações de baixas qualificação profissional e remuneração e que, em muitos casos, foi excluído da escola regular. (OLIVEIRA, 1999)

Com todas as discussões sobre o sujeito adulto, que existiram na época, em 1990, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão do educador Paulo Freire, o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava envolver o poder público e a iniciativa civil na alfabetização. Tinha como ideia olhar o sujeito não alfabetizado de forma diferenciada, elaborando proposta a partir do contexto social, tornando esse sujeito corresponsável no processo de formação.

Em 1996, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), foi lançado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que propunha ação conjunta entre governo, empresas, municípios e universidades. Reforçava a ideia de que a pessoa que não sabia ler e escrever era incapaz. O PAS, como outros programas, não apresentou sucesso, pois sua maior crítica coadunava-se com a mesma feita ao MOBREAL, pois não visava a ações que possibilitassem a continuidade do processo educativo após a alfabetização.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma modalidade da Educação Básica, que visa “saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 1996, p. 40).

A lei visa ao atendimento de jovens e adultos analfabetos, analfabetos funcionais, ou até mesmo pessoas com incompleta escolarização nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina: “I– Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Assim, segundo a LDBN (BRASIL, 1996),

[...] a EJA deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

A lei também prevê a oferta de exames supletivos, que contemplarão os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, habilitando a continuidade dos estudos no ensino regular. A lei também menciona a oportunidade da Educação Profissional articulada com a educação Básica.

Ainda sobre a LDBN (BRASIL, 1996, p. 41):

Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é de 18 (dezoito) anos completos. Para a aplicação desses exames, o órgão normativo dos sistemas de educação deve manifestar-se previamente, além de acompanhar os seus resultados. A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames.

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com elevados índices de analfabetismo no país. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ²,

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

² <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em 21-12-2020.

Conforme encontrado no site do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG³, o conceito de analfabeto, segundo a etimologia da palavra, refere-se à – a (negação) + alfabeto = sem alfabeto. Ou seja, “designa qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever, e analfabetismo, à condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever”.

Para atender às pessoas com mais de quinze anos que não tiveram acesso à escola, ou, estando na escola, não conseguiram o nível mínimo de escolarização no ensino fundamental, que são a parcela da população, público-alvo atendido pela Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000, p. 3 e 4) propõem que

[...] Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3o do artigo 37 da Lei no 9.394/96, torna-se necessário: I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino; II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei no 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário; III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

A partir das leis que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, é possível inferir que ao longo da história, temos avanços significativos com relação às políticas públicas, nas quais o sujeito adulto analfabeto é lembrado.

Assim, estudando um recorte histórico da educação brasileira, torna-se possível compreender as concepções acerca do analfabeto, alfabetização e alfabetizador existentes. Concepções que foram construídas ao longo da história e que ainda marcam os sujeitos.

³ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo#:~:text=Em%20seu%20sentido%20etimol%C3%B3gico%2C%20analfabeto,n%C3%A3o%20saiba%20ler%20e%20escrever.>
Acesso em 21-12-2020.

O sujeito analfabeto é aquele que não frequentou o espaço escolar seja por precisar garantir ou auxiliar no sustento da família por meio do trabalho, seja por apresentar uma história de insucesso escolar. Um sujeito considerado incapaz, ignorante e dependente, reforça a imagem do sujeito que precisa de alguém para tirá-lo da ignorância. Esse tipo de representação em suas diversas variações gera a baixa autoestima dos não alfabetizados, que apesar de viverem dignamente, incorporam o discurso de inferioridade a eles atribuído (ALMEIDA, 2003).

A concepção de alfabetização está vinculada à possibilidade de crescimento pessoal ou social. Por muito tempo, a ação de alfabetizar foi vista como possibilidade de “iluminar” o sujeito, como se o sujeito analfabeto fosse ignorante e não possuísse nenhum tipo de conhecimento.

Já a concepção de alfabetizador foi marcada na história por descompromisso com a didática. Qualquer pessoa que apresentasse domínio na leitura e na escrita, que demonstrasse paciência e vontade de ensinar, poderia se tornar um alfabetizador (ALBUQUERQUE; LEAL, 2006).

Muitas foram as campanhas para o fim do analfabetismo no decorrer da história, mas a maioria foi marcada por improvisação, por transposição de métodos e materiais da escola para a criança, para a escola para adultos.

O caminho da Educação de Jovens e Adultos no Brasil evidencia a educação da camada popular. Paulo Freire (2019), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz a importância de se desenvolver uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a criticidade, possibilitando a transformação social. Segundo Freire (2019, p.25),

[...] alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de condição histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica de propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda antropologia.

Com isso, é reforçada a ideia de que “a alfabetização, portanto, é toda pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 2019, p. 28). Em outras palavras, a alfabetização exerce uma função transformadora além do contexto escolar e a relação dialógica se faz caminho para a

relação coletiva dos homens, possibilitando a troca recíproca e a ressignificação das experiências vivenciadas por cada sujeito.

As discussões sobre o ensino e as práticas pedagógicas voltadas para alfabetização de jovens e adultos têm ganhado espaço no contexto educacional e evidenciam que, para se obter melhores resultados e avanços no processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas devem partir do contexto de vida dos sujeitos. Assim, para ensinar a ler e escrever um jovem ou adulto são necessários diversos saberes, que levam em conta as peculiaridades de cada sujeito, com propostas pedagógicas adequadas e metodologias apropriadas para a educação desse público, considerando o sujeito, a sua história e os conhecimentos que produz. Nesse mesmo sentido, Freire (1996, 2019) afirma que as práticas pedagógicas devem estar relacionadas e considerar o contexto de vida dos alunos, levando-os a se compreenderem como indivíduos inseridos e uma cultura.

Segundo Soares e Pedroso (2013, p. 252),

[...] cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância.

Assim, é reforçada a ideia de Freire (1996), que evidencia a necessidade de os docentes assumirem uma postura dialógica e dialética, possibilitando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem baseado na realidade vivida pelos alunos, jamais reduzindo à simples transmissão de conhecimentos.

Diante do recorte histórico realizado, surge a necessidade de se conhecer um pouco mais sobre o que tem sido tratado nas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos.

Reflexões entorno de artigos científicos sobre Educação de Jovens e Adultos relacionados com a permanência e a evasão

Na realização da pesquisa, a revisão de literatura é um procedimento fundamental, porque mostra como tem sido discutido tema na literatura acadêmica. Em sua primeira etapa, a pesquisa possibilita a reflexão em torno do objeto de estudo, ajudando a conhecer o que tem sido estudado sobre Educação de Jovens e Adultos, no que tange à permanência e evasão.

A primeira tentativa de busca foi na base SCIELO, com o objetivo de realizar levantamento de trabalhos na área de Educação que estivessem relacionados com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram definidos como descritores de pesquisa: “Educação de Jovens e Adultos”; “Permanência”; “Evasão”. Na data de 11 de março de 2019, não foram encontrados artigos com os descritores mencionados. Com isso, a busca foi realizada na base CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando o site da PUC-Campinas, pelo acesso “CAFe⁴ (Comunidade Acadêmica Federada).

No primeiro momento, com a pesquisa dos descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Permanência”, obtivemos 141 (cento e quarenta e um) artigos. Já com os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Evasão”, foram encontrados 95 (noventa e cinco) artigos científicos.

Diante do volume dos resultados, delimitamos o período de busca entre os anos de 2010 a 2018 e focalizamos em pesquisas realizadas na área de Educação, que apresentavam evidências na Educação de Jovens e Adultos.

Com os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “Permanência” e “Evasão”, foram encontrados 129 (cento e vinte nove) artigos científicos – 71 com o descritor Permanência e 58 com o descritor Evasão.

Dessa forma, foram realizadas leituras exploratórias, que, segundo Gil (2002, p. 77), têm “por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”.

Com isso, os trabalhos (artigos científicos) tiveram seus resumos lidos e foram planilhados, usando como critério de seleção os artigos que apresentassem no título, no resumo ou nas palavras-chave, os descritores elencados, possibilitando uma primeira aproximação com o material bibliográfico.

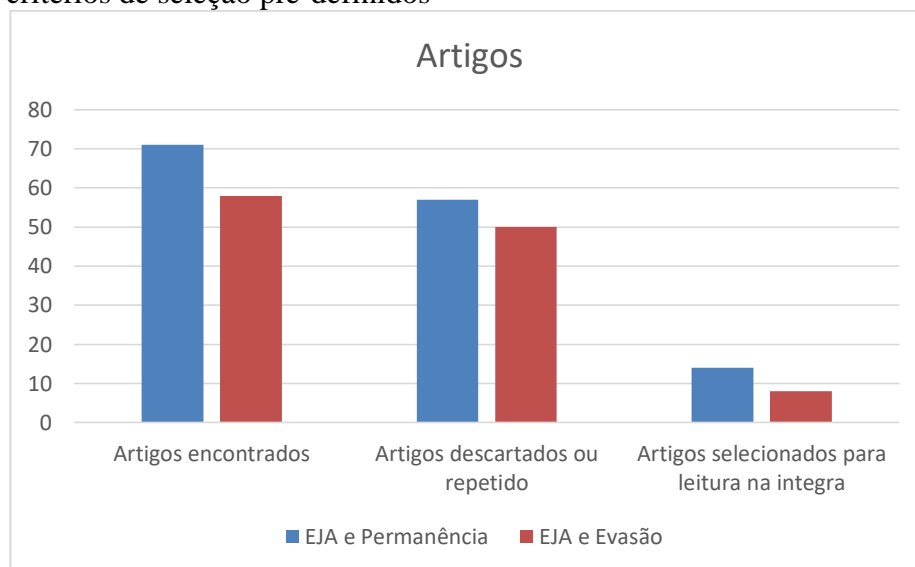
Dos 129 trabalhos, foram descartados os artigos duplicados e os que não mencionavam, no título, no resumo ou nas palavras-chave, a permanência ou evasão dos

⁴ Por meio da “CAFe” se torna possível o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível para a PUC-Campinas, como instituição federada.

alunos na Educação de Jovens e Adultos. Assim sendo, 22 (vinte e dois) artigos foram selecionados para a realização da leitura na íntegra.

Abaixo, a Figura 1, apresenta a relação entre os artigos capturados, os excluídos e os selecionados.

Figura 1: Quantidade de artigos, por combinação de descritores, segundo os critérios de seleção pré-definidos



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em razão dos dois descritores conterem EJA, houve uma grande quantidade de produções repetidas, além de alguns trabalhos que, apesar de tratarem da Educação de Jovens e Adultos, não discutiam a permanência e a evasão como questão central de investigação.

Realizada a seleção do material, foi efetivada a leitura de 22 (vinte e dois) artigos científicos, iniciando, com isso, a organização das informações encontradas nos trabalhos coletados.

Uma primeira aproximação do material selecionado foi identificar o tipo de pesquisa realizada – se empírica ou bibliográfica – bem como registrar quem são os participantes, o local em a pesquisa foi realizada, quais instrumentos foram utilizados e quais foram as contribuições do estudo.

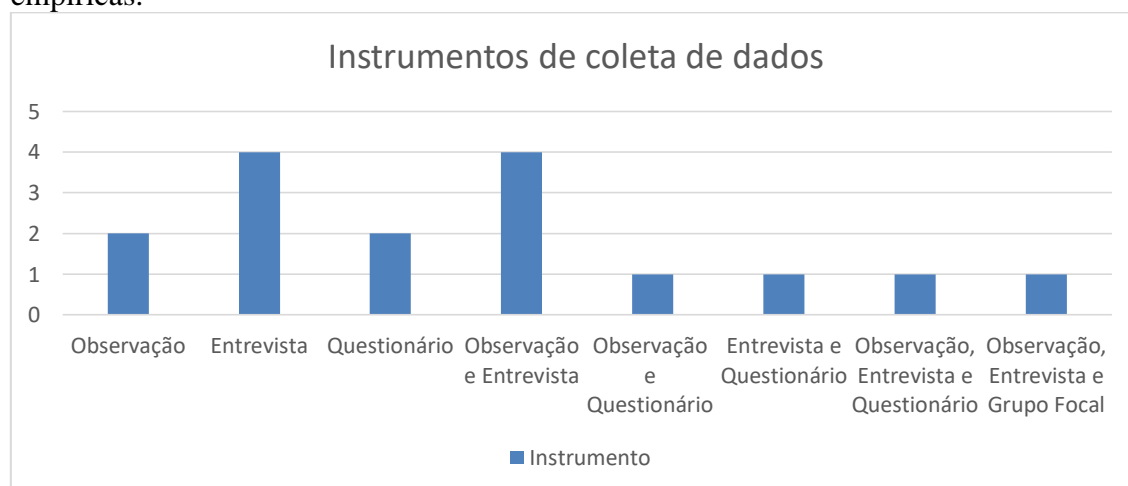
Após a leitura das 22 pesquisas, foi identificado que 16 delas são empíricas e 6 são bibliográficas. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, parece haver uma tendência maior por pesquisas de campo, aproximando-se mais da realidade do educando.

As pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos envolveram os alunos, os professores e a gestão. Desse modo, dez investigações apresentaram como sujeito os alunos da Educação de Jovens e Adultos; três, foram realizadas com os professores, uma pesquisa com alunos e professores; uma com professores e gestores, e apenas um trabalho foi realizada envolvendo alunos, professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos. O que se torna possível evidenciar, que os alunos, na maior parte dos estudos, são os sujeitos mais ouvidos.

As pesquisas bibliográficas foram realizadas por meio de consulta em base de dados e análise documental.

As pesquisas empíricas utilizaram observação, entrevistas, questionários e grupo focal como instrumentos de produção de material empírico, conforme demonstra a Figura 2, abaixo:

Figura 2: Instrumentos de produção de material empírico utilizados nas pesquisas empíricas.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em se tratando de pesquisas empíricas, que priorizam a voz, principalmente, dos alunos, os instrumentos mais utilizados foram as entrevistas e observações. Chamou-nos a atenção o fato de que apenas 50% das investigações combinaram mais de um instrumento e apenas uma optar pelo grupo focal, que é a intenção desta pesquisa como técnica de produção de material empírico.

A partir da leitura integral dos estudos selecionados, o segundo movimento de aproximação e tratamento do conteúdo de tais pesquisas envolveu a identificação dos motivos que levam os jovens e adultos a evadirem e/ou a permanecerem na escola.

Assim, apresentamos as pesquisas que trazem como eixo central os motivos que levam os alunos a permanecerem estudando e os que levam à evasão.

Os artigos de Silva e Arruda (2012), Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), Oliveira e Coutinho (2013), Faria e Assis (2014), Fischer e Godinho (2014), Franco (2014), Machado e Fiss (2014), Almeida, Costa e Barbosa (2016), Hartmann (2016) e Silva e Jorge (2018) evidenciaram que a maior parte dos estudos realizados sobre a temática que envolve a Educação de Jovens e Adultos, permanência e evasão, sugerem uma reflexão sobre as metodologias de ensino e práticas emancipatórias, valorizando situações que diminuam os efeitos dos processos de exclusão na EJA, como o encantamento com a escola e com as metodologias de ensino adequadas.

O estudo de Silva, Bonamino e Ribeiro (2012 p. 388) demonstra que

a capacidade de a escola propiciar a aprendizagem dos alunos passa pela manutenção de uma infraestrutura adequada às aulas noturnas para jovens e adultos, com a disponibilidade de recursos pedagógicos diversificados, bem como pela existência de metas e objetivos claros e voltados para aprendizagens significativas; e a presença de professores que participam das ações de formação continuada e supervisão pedagógica, além de um clima acadêmico favorável à aprendizagem; com conteúdos curriculares que façam sentido para os alunos; e de um corpo docente que troque entre si práticas de sala de aula e saberes pedagógicos, apoiado pela coordenação pedagógica. Depende, ainda, da presença de professores que tenham expectativas positivas quanto à aprendizagem de seus alunos, com vistas à superação das dificuldades encontradas e que conduzam avaliações frequentes do progresso dos alunos, de modo a monitorar e garantir a melhoria no desempenho e na qualidade do ensino oferecido.

Nesse mesmo sentido, Hartmann (2016, p. 267) afirma que

A prática pedagógica exercida pelo professor influencia na aprendizagem, portanto é necessário atentar-se aos conteúdos e metodologias utilizados. [...] O professor deve planejar suas atividades até a execução da mesma, para se tornar um companheiro dos alunos, assumindo os desafios e conquistas da educação escolar.

E ainda, Machado e Fiss (2014, p. 9) sintetizam o papel da escola, baseados em princípios apresentados por Freire:

Concentrando as atenções no papel da escola, desvinculando seu uso político por administrações temporárias, focando na Educação de Jovens e Adultos concebida a partir de princípios como, por exemplo, os de Paulo Freire, na sua dimensão libertadora e de autonomia, enfim,

valorizando a cultura diversificada dos educandos, poderíamos estabelecer relações mais próximas e de significado relevante. O que envolve estabelecer um currículo em que haja espaço tanto para os saberes considerados importantes pelos educadores, como para os saberes experienciados pelos educandos, construindo pontes e caminhos de reflexão e constante avaliação de progressos e observando as diferentes trajetórias. Inventar currículos que talvez nos aproximassem de nosso papel de construir uma educação transformadora, visando à autonomia, com respeito a maneiras diferentes de ver e viver o mundo.

Assim, evidenciamos que as pesquisas destacaram que um dos fatores relevantes para a permanência do aluno na Educação de Jovens e Adultos é a utilização de metodologias adequadas e significativas, em que a escola reconhece o jovem, o adulto e o idoso como discente e busca adaptações nos processos educativos, para melhor atender ao projeto de vida de cada sujeito, respeitando e valorizando o seu conhecimento de mundo.

Reforçando as evidências dos estudos citados, Silva e Arruda (2012) tiveram como objetivo verificar a evasão escolar e os indicadores que contribuem para a persistência desse fenômeno nas unidades escolares da EJA e conclui que essa modalidade de ensino necessita de reformas curriculares e articulação metodológica entre as áreas de conhecimento. Os autores defendem a necessidade de investimento na formação continuada de professores, contribuindo para o acompanhamento das mudanças que ocorreram, nos últimos anos, na EJA, bem como no o enfrentamento da evasão escolar. Destacam, ainda, a necessidade da disponibilidade em acolher as especificidades apresentadas pelo público atendido pela Educação de Jovens e Adultos, adequando as metodologias.

Silva e Jorge (2018, p. 68) destacam que “as formas de organização da escola e das práticas pedagógicas, assim como o relacionamento com os professores e colegas, são fatores que interferem diretamente na opção do aluno em permanecer estudando”.

Do mesmo modo, Silva, Bonamino e Ribeiro (2012 p. 387-388) asseveram “o acolhimento, o respeito e os vínculos que são estabelecidos entre a equipe pedagógica e os alunos, o que os faz se sentirem bem no espaço da escola”. Torna-se evidente que o modo como o espaço escolar é preparado para receber o aluno afeta o modo como o aluno irá se sentir e se portar nele, tendo liberdade para se expressar, sentir-se seguro ou criar vínculos que favoreçam a sua vontade de permanecer no local.

Nesse mesmo sentido, Machado e Fiss (2014, p.21) reforçam que

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e funcionar como fator de permanência e pertencimento.

Assim, quando o professor respeita as especificidades do educando, proporcionando um ambiente acolhedor, com atividades e metodologias adequadas ao sujeito adulto, potencializa a compreensão e produção de conhecimento, motivando a permanência do aluno no ambiente educativo, em que o estudante se sente acolhido, respeitado e cuidado. Esse contexto desperta a ideia de pertencimento e favorece a construção da identidade do sujeito.

Fischer e Godinho (2014) buscaram compreender como a experiência singular e a coletiva de estudantes-trabalhadores lançam elementos para a configuração de práticas educativas emancipatórias, que contribuem para a plena afirmação da EJA como direito, incentivando o debate sobre os fundamentos e modalidades da relação entre educação, trabalho e emancipação humana. Uma das ideias defendidas pelos autores é que

a convicção de que pessoas jovens e adultas são sujeitos de direitos e que a plena realização de um deles – o acesso e permanência na escola – depende do (re)conhecimento, por todos aqueles que estão envolvidos no campo, da natureza e do potencial da relação desses sujeitos com os mundos do trabalho. (FISCHER; GODINHO, 2014, p. 1)

A concepção de prática emancipatória é reforçada na pesquisa de Franco (2014), que apresenta um estudo sobre a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991. O estudo trouxe uma análise de propostas políticas para a construção de uma educação democrática. Para atingir uma educação de qualidade, foram criados, com objetivo de balizar o processo educacional, os eixos norteadores: Democratização da gestão; Acesso e permanência; Qualidade da educação. Valorização da Educação de Jovens e Adultos. Essa investigação possibilitou uma reflexão sobre as contribuições do educador Paulo Freire para a uma educação de qualidade, visando à importância da educação democrática em todos os espaços da sociedade.

Outras pesquisas como as de Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), Naiff et al. (2015) e Conzatti e Davoglio (2016) buscaram compreender a constituição identitária dos alunos da EJA, relacionada à inserção e permanência ou a não inserção e evasão e às práticas de

letramento. Esses estudos identificaram o pensamento socialmente compartilhado do educando da EJA.

Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 771) defendem que:

O fenômeno da evasão é um complexo construto social, com desdobramentos expressivos no que diz respeito aos aspectos identitários e à construção/ressignificação das práticas de letramento dos alunos, complexidade que não pode ser denegada nos processos de escolarização.

Assim, apregoam que o fenômeno da evasão está relacionado com os significados atribuídos pelo sujeito à escola e à educação formal, no eixo da valorização ou desvalorização. As formas de organização da escola e do processo de ensino e aprendizagem, assim como o relacionamento com os professores e colegas, são fatores que interferem diretamente na opção do aluno em permanecer estudando ou desistir.

Na pesquisa de Naiff et al. (2015, p. 19), os autores buscam evidenciar a representação social do aluno de EJA, construída pelo professor, explicando que

os professores produzem uma representação social do aluno da EJA como um trabalhador que se esforça e tenta se superar para estudar. Isso acontece em um tempo corrido e tem o objetivo final de colocá-los aptos ao mercado de trabalho. Além disso, percebem a diferença que estes alunos têm dos alunos do ensino regular e as dificuldades que enfrentam.

Os estudos de Conzatti e Davoglio (2016, p. 59) confirmam a marca identitária do aluno da EJA:

a maioria do público adulto da EJA é proveniente do campo e periferia das cidades, com histórias de luta pela subsistência, dificuldades de acesso e permanência na escola, além de trabalhar durante a infância e a adolescência. A busca pela transformação e pela afirmação de seus direitos na sociedade mostrou ser um dos motivos que os impulsionam a retornar aos bancos escolares.

Em outro conjunto de pesquisas, Rabelo e Tomé (2010), Alves e Backers (2016), Cassamali et al. (2016), Silva (2016) e Faria e Moura (2015) foi possível evidenciar alguns motivos que levaram as pessoas a desistirem de estudar no Ensino Fundamental e o que as motivaram a procurar a Educação de Jovens e Adultos, mais tarde. Os estudos esclarecem que os motivos que fizeram esses alunos pararem de estudar estão, na maioria

dos casos, relacionados ao fato de terem de ajudar no sustento de suas famílias, às dificuldades encontradas nas relações familiares, à necessidade do trabalho, ou seja, às desigualdades sociais, que reforçam a história de insucesso escolar do sujeito.

As pesquisas também apresentam os motivos que os fizeram procurar a EJA mais tarde bem como os fatores determinantes para efetiva permanência nela, os quais estão articulados ao desejo de pertencimento ao grupo social, à relevância e ao significado dos conteúdos aprendidos, por sua vez estão relacionados ao fato de quererem ampliar seus conhecimentos. Os motivos ainda se referem à busca de certificação, à necessidade de mobilidade social e à possibilidade de almejar um emprego melhor.

A pesquisa de Machado e Fiss (2014, p. 14) apresenta que

O trabalho tanto é porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla e estafante jornada de trabalho. Na pesquisa desenvolvida, quando os educandos jovens e adultos foram indagados sobre suas motivações para a vinda à escola, o desejo de mobilidade social foi a resposta mais frequente, a busca de escolarização para galgar, na escala social, melhores postos de trabalho e melhores condições de vida.

Com isso, podemos inferir que muitos alunos são movidos pelo interesse em saberes mais instrumentais e certificação, que ampliam as possibilidades no mundo do trabalho e os motivam a ingressarem e a permanecerem estudando.

Outras pesquisas também revelaram a questão do gênero como possível causa de evasão. Narvaz, Sant Anna e Tesseler (2013) e Vieira e Cruz (2017) promovem uma reflexão sobre o papel desempenhado pela mulher na sociedade, no qual algumas mulheres abandonam os estudos em função de responsabilidades familiares, domésticas e/ou sustento do lar. Além disso, as pesquisas evidenciam que a sala de aula, muitas vezes, é um espaço de perpetuação das desigualdades educacionais de gênero, destacando as trajetórias, bem como as dificuldades de acesso e permanência das mulheres na alfabetização e na EJA. Assim, tecem algumas considerações acerca da necessidade de políticas públicas que incentivem os jovens, adultos e idosos a retomarem os estudos nessa modalidade educacional.

Já no estudo de Jacometti et al. (2014) foi apresentado o fenômeno do bullying, que ocorre nas escolas de educação regular, como possível causa da evasão escolar e do aumento da demanda pela Educação de Jovens e Adultos. O estudo possibilita uma

reflexão de que a escola pública está longe de ser um espaço democrático, sendo muitas vezes um ambiente hostil que desestimula a permanência dos alunos no ensino regular. Por outro lado, existem muitos educadores preocupados em consolidar a escola como um local de bem-estar, que combate a violência e forma novos cidadãos, visualizando a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de reverter o processo de evasão e bullying que pode ocorrer na escola regular.

Desse modo, apesar da complexidade que envolve a EJA, os estudos apresentados contribuem para a compreensão de que as causas da desistência e os motivos da permanência dos alunos inseridos nessa modalidade de ensino têm sua origem nas inter-relações entre aspectos institucionais, socioeconômicas e pessoais.

Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos atendidos na Educação de Jovens e Adultos, a escola é vista como caminho para a ascensão e oportunidades, desenvolvendo competências e habilidades que os proporcionam melhores condições de trabalho e vida.

Como foi relatado no início do capítulo, a concepção dualista de homem imperou por um longo período na história, no qual a razão predominava sobre a emoção. Assim, as pesquisas na Educação de Jovens e Adultos no passado tinham como foco a dimensão cognitiva do trabalho pedagógico, reduzindo o valor dos aspectos afetivos, reforçando a ideia cartesiana. Leite (2006, p.17) destaca que

[...] com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos, e sociais da condição humana, em especial durante o século XX, criaram-se as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano, bem como das relações entre razão e emoção.

Diante disso, com o surgimento de novas concepções teóricas, as dimensões afetiva e cognitiva começaram a ser vistas como indissociáveis. Alguns estudos como os de Jacometti et al. (2014), Naiff et al. (2015), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) e Conzatti e Davoglio (2016) evidenciam a afetividade como determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (1996, p. 141), em *Pedagogia da Autonomia*, menciona que:

A afetividade não de acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha

autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Assim, Freire defende que a afetividade é intrínseca às relações de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto de que essa relação é também movida pelo desejo e pela paixão, tanto do professor, quanto dos alunos. Freire (1996, p. 144) afirma que:

Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisa. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada a amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna.

Após as evidências retratadas nos estudos sobre afetividade e as ideias de Freire apresentadas sobre a temática, procuramos aprofundar no próximo capítulo o conceito de afetividade, buscando ampliar seus significados.

CAPÍTULO 2

Considerações sobre a afetividade nas teorias de Wallon e Vigotski

Para esta pesquisa, a afetividade é assumida como conceito central para analisar as interações sociais e a constante transformação dos indivíduos durante a vida.

A concepção cartesiana marcou muito a produção de conhecimento no passado, dicotomizando, dentre vários aspectos, razão e emoção. Tal dicotomia persistiu por muito tempo e há, ainda, em muitos estudos a supervalorização da razão em detrimento da dimensão emocional, colocando a afetividade em segundo plano nas explicações do desenvolvimento do homem.

Segundo Leite (2012, p. 357),

As concepções dualistas, historicamente, têm sido contestadas. Somente no século passado, com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais do processo de constituição humana, criaram-se as bases para uma nova compreensão sobre o próprio homem e, no nosso caso, das relações entre razão e emoção. O pensamento humano caminhou, assim, na direção de uma concepção monista, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis e parte do mesmo processo, não sendo mais possível analisá-los separadamente.

Com isso, as dimensões cognitiva e afetiva foram compreendidas em uma relação dialética de mútua influência. De acordo com Leite (2013, p. 110):

A afetividade é parte integrante e constituinte de todo desenvolvimento humano. Não se trata de um anexo ou de um aspecto extra que pode ser positivo ou negativo: trata-se, primordialmente, de uma dimensão intrínseca ao homem em toda e qualquer atividade que ele vivencie.

Nesse sentido, pesquisas na área da Educação, como as de Leite e Tassoni (2002), Camargo e Martinelle (2006), Leite (2012), Gazoli, Costa e Leite (2015) e Tassoni (2000a; 2000b; 2008; 2013), dentre outras, têm explorado e problematizado a afetividade no contexto escolar, tornando-se possível evidenciar a concepção monista (que não separa o corpo da mente), trazendo como pressuposto a compreensão do humano de maneira integrada, ou seja, sustentando que as dimensões afetiva e cognitiva são inseparáveis no

processo de desenvolvimento humano. Evidenciam, portanto, a afetividade na elaboração e construção do conhecimento e na constituição do sujeito.

Espinosa⁵, em sua obra nomeada como “Tratado Breve sobre Deus, o Homem e sua Felicidade”, constata a relação entre afetos e o tipo de conhecimento. Segundo Marçal (2009, p. 195), Espinosa

[...] considera como mudando as maneiras de se relacionar com o mundo através de seu conhecimento também mudam nossos afetos, como nossa experiência do mundo pode nos levar a conhecer melhor, e também manifestar mais claramente nossa liberdade e nossa felicidade”.

Espinosa, em sua obra, busca explicar a existência da cumplicidade entre conhecimentos e afetos. A condição de liberdade e felicidade está relacionada a um conhecimento claro (conhecimento profundo). Conhecimentos claros sobre as situações diversas propiciam ideias adequadas. Esses conhecimentos provocam afetos no campo da liberdade e da felicidade. Por ter conhecimento, o sujeito tem clareza dos fatos, isso potencializa a ação, proporcionando segurança, satisfação, bem estar, fazendo com que atue de maneira produtiva e direta. Já, quando o conhecimento do sujeito é pela experiência vaga, baseado na opinião de outras pessoas, os conhecimentos não são claros e ele é afetado por situações que podem gerar medo e insegurança.

Assim, na teoria de Espinosa, segundo Silva e Magiolino (2018, p. 40), “os afetos se constituem a partir dos processos de significação que são alteritários, vivenciais e historicamente demarcados”. Com isso, depreendemos que os afetos podem possibilitar a energia vital, como podem gerar transtornos, dependendo de sua condição histórica e social. Portanto,

[...] os afetos são afecções do corpo que estão articulados com a mente. Tais afecções aumentam ou diminuem a potência de agir; estimulam ou refreiam a ação e dependem dos encontros vividos e por viver. Afeto, então, é uma ação. Mas uma ação que se diferencia da paixão. Os afetos são da ordem do encontro, da experiência e da relação entre os seres no mundo, com o mundo (SILVA; MAGIOLINO; 2018, p. 51).

⁵ Assumimos a grafia Espinosa para nos referir ao autor, contudo, mantivemos a escrita original nas referências

Baseando-se nas teorias de Wallon e Vigotski⁶, vários estudos investigaram a afetividade na relação entre professor e aluno, bem como a sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a afetividade compõe o desenvolvimento e a constituição do ser humano, participando de todas as experiências vivenciadas por cada um de nós.

Segundo Leite e Gazoli (2012, p. 81), Wallon e Vigotski

ajudaram a construir uma base teórica segundo a qual o homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente, estando a emoção sempre presente na relação que o homem mantém com sua cultura – portanto, razão e emoção são dimensões indissociáveis.

Neste sentido, Wallon e Vigotski, em seus estudos, apresentam o papel das interações sociais para o desenvolvimento do sujeito, estabelecendo relação entre o ambiente social, os processos cognitivos e afetivos, que se constituem mutuamente.

Tanto Wallon como Vigotski consideram o ser humano em uma visão monista, na qual afeto e cognição estão articulados, buscando explicar o desenvolvimento humano pela integração de todas as dimensões que compõem o sujeito. Ambos fazem uma discussão das emoções e dos sentimentos, numa perspectiva de desenvolvimento, diferentemente de outras teorias psicológicas da época, que consideravam as emoções essencialmente vinculadas aos instintos.

Wallon (1979) apresenta, como um de seus objetos de estudo, a afetividade compreendida como determinante na construção da pessoa e na construção do conhecimento. Com isso, buscou entender o desenvolvimento humano pela integração das dimensões da motricidade, da cognição e da afetividade, compondo a dimensão da pessoa. Em sua teoria, ao estudar a criança, defende que a inteligência não é o único elemento que possibilita o desenvolvimento, afirmando que a vida psíquica é composta pelas três dimensões (cognitiva, afetiva e motora), que, segundo Almeida (2014, p. 597), definem-se como

O conjunto motor oferece as formas de deslocamento: 1. deslocamentos do corpo no tempo e no espaço, em função das leis da gravidade; 2. movimentos voluntários ou intencionais do corpo ou partes dele; 3. reações posturais que se caracterizam por mímicas e expressões faciais, diante das diferentes situações. O conjunto cognitivo oferece as possibilidades para a aquisição, manutenção e transformação do conhecimento. Permite rever e reelaborar o passado, fixar e analisar o

⁶ Assumimos a grafia Vigotski para nos referir ao autor, contudo, mantivemos a escrita original nas citações e nas referências.

presente e projetar o futuro. O conjunto afetivo engloba emoções que, por serem expressões corporais, visíveis, ativadas pelo fisiológico, são a expressão da afetividade; os sentimentos correspondem à expressão representacional da emoção, não implicam reações diretas e instantâneas como na emoção, e tendem a limitar sua potência; a paixão corresponde ao controle da emoção pelo intelecto em função de objetivos muito claros.

Assim, as três dimensões cognitiva-afetiva-motora funcionam de forma interdependente, possibilitando o desenvolvimento humano. Wallon (1979) apresenta a integração do organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor.

Tassoni e Santos (2013, p. 70) também esclarecem sobre a composição da dimensão afetiva, com base em Wallon:

Segundo Wallon, as emoções são de caráter fundamentalmente orgânico, seguidas de transformações físicas, como aumento de batimentos cardíacos, tremedeira e palidez. Já os sentimentos são resultados das transformações qualitativas sofridas pelas emoções e refletem o surgimento da capacidade de representação – a inserção no mundo simbólico. A paixão pressupõe a capacidade de autocontrole visando ao domínio de uma dada situação. Enquanto a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada, a emoção é visível, fugaz, também intensa, mas sem controle. O sentimento, por sua vez, em função do desenvolvimento da capacidade simbólica, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso.

Grande parte das produções de Wallon (1979) estuda a afetividade na abordagem social do desenvolvimento humano, visando estabelecer relações entre o biológico e o social, enfatizando as emoções na vida psíquica. Ele defende que o aspecto afetivo é evidenciado no papel estruturante no início da vida da criança. Com isso, a emoção organiza a vida psíquica e possibilita as primeiras construções cognitivas. Portanto, a origem da cognição está nas primeiras emoções. Segundo Tassoni (2008, p.63), Wallon

Afirma que as emoções são de natureza fisiológica e manifestam-se por movimentos. Mas, esses movimentos são, desde o início da vida da criança, significativos para as pessoas, que não só os interpretam, mas também possibilitam às mesmas crianças aprenderem a utilizá-los como meio de comunicação.

A emoção, ao possibilitar as primeiras interações sociais, oportuniza não só o desenvolvimento social do sujeito, mas também o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Assim, é através das emoções que as interações sociais se tornam um caminho para que o sujeito tenha acesso à cultura e, a partir daí as bases da inteligência são estabelecidas

pelas emoções. Através das emoções, os diversos conhecimentos sobre o mundo em que vivemos são aprendidos, possibilitando o desenvolvimento da cognição.

Wallon (1979) define o desenvolvimento como a passagem do orgânico ao psíquico, através das emoções que são o instrumento para a interação com o outro, antes mesmo que a cognição seja construída. Com isso, as emoções possibilitam, no início da vida, a construção dos conhecimentos sobre o mundo e a construção da personalidade.

Desse modo, a afetividade assume uma posição fundamental durante toda a vida, permeando as relações entre os sujeitos. E ainda, segundo Leite e Tassoni (2002, p.118):

[...] através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Desde o nascimento, a criança se insere no mundo sociocultural por meio do choro. Ele é pura expressão biológica, provocado pelas necessidades básicas do organismo: fome, dor e outros possíveis desconfortos. Sua função é vital – por meio do choro o bebê garante a sua sobrevivência, mobilizando os cuidados e a atenção que o adulto destina a ele, buscando atender tais necessidades. É por meio dessas primeiras interações, mediadas pelo choro, que se torna possível o desenvolvimento de outras funções de ordem psíquica, inclusive as relacionadas à cognição. Trata-se de um longo e complexo processo de desenvolvimento, que tem no outro a sua sustentação.

Em seus estudos, Wallon (1979) organizou o desenvolvimento humano em estágios. Neles, o teórico explicita a integração das dimensões afetiva, cognitiva e motora. Para Wallon (1979), a dimensão motora é a base para o processo de desenvolvimento em todos os estágios. Já as dimensões afetiva e cognitiva vão alternando-se na preponderância nas diferentes fases da infância e adolescência. Ele elucida que, em cada estágio do desenvolvimento, um desses campos funcionais exerce um domínio.

Quando a dimensão afetiva prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para entender o que ele é. Um exemplo dessa fase, é o primeiro ano de vida, em que a criança está voltada para a construção do seu eu, voltada para as coisas internas (movimento centrípeto). Se ela sente fome, se sente dor, pelo choro, chama atenção do outro e, mesmo estando a dimensão afetiva em evidência, a dimensão cognitiva também ganha avanços.

Em um outro período de desenvolvimento, quando a cognição prepondera, a criança está muito mais ligada às coisas ao seu redor, ela aprende a andar, aprende o nome das coisas, quem são as pessoas, os objetos; então, a preponderância é cognitiva e o movimento é para o exterior (força centrífuga).

Dessa forma, o movimento de alternância e preponderância ocorre durante todo processo de desenvolvimento. Na adolescência, por exemplo, a preponderância volta a ser afetiva, pois neste período, ressurgem a reconstrução da significação do eu, quem eu sou, no que acredito, quais são meus valores.

Na alternância e preponderância, os campos funcionais são beneficiados dos avanços e conquistas um dos outros e evoluem conjuntamente.

Na fase adulta, não há preponderância de nenhuma das dimensões, existe uma integração e todas experiências, vivenciadas ao longo da vida, geram ressonâncias afetivas agradáveis ou desagradáveis, compondo a história de cada um e a sua subjetividade.

Wallon (1979) considera que toda interação, por envolver relações entre pessoas, está permeada por afetos. De acordo com Leite e Tassoni (2002, p. 124),

pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Assim, as relações de ensino e aprendizagem são permeadas de sentimentos que podem estar vinculados à ideia de incapacidade, impossibilidade, incompreensão, marcando, de certa forma, a relação desses alunos com a escola, com o conhecimento e, de maneira muito especial, com a leitura e a escrita, produzindo relações de afastamento. Já o retorno à escola, é marcado por uma série de necessidades, evidenciando uma motivação diferente, com expectativa de melhoria de vida, busca de emprego melhor, entre outras necessidades, que podem mobilizar sentimentos que os levem a uma aproximação com a cultura escolar. Acreditamos que a forma como o ensino na EJA for concebido (estratégias, materiais disponibilizados, objetivos, reconhecimentos dos saberes dos alunos) irá compor uma dinâmica de relações que tem um impacto importante na motivação dos alunos para se manterem nesse espaço.

Algumas pesquisas apresentadas na revisão de literatura como as de Machado e Fiss (2014), Hartmann (2016) e Silva e Jorge (2018) destacam que, em se tratando da EJA, o ambiente acolhedor, que reconhece as necessidades dos alunos, o cuidado na seleção de materiais didáticos afinados com o público atendido, possibilitam, de forma muito importante, o resgate da autoestima e aprendizagens com mais significado. Essas pesquisas têm mostrado que as relações de ensino e aprendizagem, que mobilizam sentimentos de consideração, respeito e valorização, conseguem produzir avanços cognitivos.

Vigotski (1998), em suas obras, também destacou a importante relação do afeto com a cognição. Em seus estudos, concedeu às interações sociais um papel central no desenvolvimento dos indivíduos, considerando tal desenvolvimento como resultado de um processo histórico-cultural, valorizando o papel do outro e da linguagem nesse processo.

Conforme Tassoni e Leite (2011, p. 83),

Vigotski, ao formular o conceito de mediação, que corresponde a um elo intermediário na relação sujeito-objeto, traz o papel do outro como central para os processos de aprendizagem. Considerando o professor um dos mediadores na sala de aula, suas ações têm por objetivo a aprendizagem do aluno. Nessas ações mediadoras, o aluno entra em contato com modos de pensar, agir e sentir em relação ao conhecimento envolvido e a situação em si. Nessa dinâmica, a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva.

Portanto, para Vigotski a aprendizagem é um processo social, ou seja, mediado pelo outro e também mediado por instrumentos e signos. Tal compreensão evidencia a constituição do sujeito influenciado pelas relações históricas e sociais, destacando o papel do outro na construção e apropriação do conhecimento. Assim, o sujeito não é apenas compreendido como ativo, mas sim interativo.

Vigotski (1998) traz importantes contribuições em relação às atividades que envolvem signos, como por exemplo, a fala, a escrita e a memória mediada por signos. Todos esses processos compõem o que o autor denominou de funções psicológicas superiores, que são funções qualitativamente diferenciadas e mais complexas. Para o aluno da EJA, apropriar-se da linguagem escrita e de todas as especificidades que envolvem o sistema de escrita, incluindo as práticas de leitura e de escrita, possibilita um salto qualitativo na sua relação com o mundo ao seu redor, oportunizando uma forma de atuação mais complexa.

O processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, embora distintos, atuam simultaneamente na medida em que a aprendizagem, resultado da interação social, é internalizada e organizada, estimulando processos internos de desenvolvimento. Portanto, é a aprendizagem que gera desenvolvimento, inclusive o desenvolvimento cognitivo.

Considerando que o ambiente escolar deve ser um local de transformação, construção e sistematização de conhecimento e, principalmente, de acolhimento, Tassoni e Leite (2013, p. 265) evidenciam ainda que

o que se diz e a maneira como se diz fazem emergir sentimentos de naturezas diversas nos alunos, que interferem na sua aprendizagem e na relação com o objeto de conhecimento, independente da série/ano em que estão.

Assim, não há como negar que a aprendizagem escolar está predominantemente marcada pelo modo como se efetivam as relações entre os sujeitos e entre eles e os objetos de conhecimento. Essas relações têm ressonância afetivas diversas, pois esses sujeitos vão interpretando de maneira dialética as ações do professor, as experiências que vão sendo vivenciadas em sala de aula. Em relação a isso, Vigotski acredita que o homem não é apenas um produto do seu meio, no sentido de cópia, que é resultado de uma impressão do meio, mas ele também é ativo e ele significa tudo que vive com o outro na escola e com os demais. Nesse sentido, “Vygotsky acreditava que o homem não é apenas um produto de seu meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria esse meio, essa realidade” (PALANGANA, 2015, p. 100).

Portanto, para Vigotski, a base do desenvolvimento está nas relações entre as pessoas. De acordo com Tassoni (2013, p. 541), “discutir a afetividade nas interações em sala de aula leva a refletir como alunos e professores significam as experiências vividas. Coloca em relação ao individual e o social”.

Desse modo, pode-se afirmar que é por meio das relações com os outros que construímos os conhecimentos e atribuímos significados e sentidos, que permitem o desenvolvimento cognitivo. A relação do sujeito com o meio sempre será mediada por recursos internos de significados e sentidos. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 224),

falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma

humana de existência, revela – em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Com isso, o indivíduo e a sociedade mantêm uma relação dialética – o primeiro se transforma ao constituir-se em sociedade e, ao mesmo tempo, transforma a própria sociedade. Os significados sociais, apresentam-se ligados ao campo semântico, sendo o produto de um processo histórico compartilhado socialmente. Já os sentidos estão relacionados ao campo subjetivo, relacionados às experiências vivenciadas pelo sujeito. Por esse motivo, a construção dos sentidos é influenciada pelas emoções e sentimentos, porque se relacionam com as experiências. O significado e o sentido são dois conceitos diferentes, mas interdependentes.

Se a afetividade é um processo humano que acontece nas relações entre as pessoas, ensinar e aprender também é um processo relacional, então não envolve só a cognição, envolve também emoções e sentimentos, que permeiam as relações de ensino e aprendizagem.

Segundo Pino (2005), as funções psicológicas superiores determinam as especificidades humanas. A cultura é o conjunto das produções do sujeito, que são também sociais, pois constituem o indivíduo que faz parte de um meio criado pelo próprio sujeito. O significado do termo humano, dentro da perspectiva histórico-cultural, parte da relação homem-natureza e dessa relação emerge a consciência. Cada sujeito será afetado de forma diferente pelas experiências vivenciadas no decorrer da vida.

Para Vigotski, as emoções são processos históricos e culturais, que fazem parte do psiquismo humano, através do conjunto de funções psicológicas superiores marcados pelo uso e criação de instrumentos e signos, pelo processo de significação (SILVA; MAGIOLINO, 2018).

A percepção, a atenção e a memória constituem-se em componentes importantes para o desenvolvimento do indivíduo e de sua aprendizagem. Para Vigotski, esses aspectos devem ser observados em um enfoque psicológico, relacionando o desenvolvimento e aprendizagem como elementos tipicamente humanos. A escola aparece como potencializador desses componentes, oferecendo ao indivíduo possibilidades de novas interações consigo e com outros, proporcionando o desenvolvimento das experiências.

Desse modo, a escola e o professor assumem um papel importante no processo de desenvolvimento. A influência do fazer sistematizado do professor aliado às interações com o meio cultural no qual vivem os indivíduos, cria, desenvolve e amplia as funções mentais.

O processo de aprendizagem acontece a partir do convívio do sujeito interagindo com a cultura e por meio da intervenção pedagógica. A escola, por sua vez, é assumida como o local apropriado para o contato com os conhecimentos sistematizados pela humanidade. A escola é um espaço privilegiado para a sistematização do conhecimento científico tendo a mediação como fator fundamental nas relações de ensino e aprendizagem. Logo, as relações interpessoais entre professores e alunos são marcadas pelo afeto e influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a relação professor e aluno é determinante no processo de ensino e aprendizagem e, dependendo de como esse aluno é afetado por essa relação, pode possibilitar bons resultados no processo de aprendizagem e afetar a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e o fortalecimento da confiança.

Leite e Gazoli (2012, p. 84) expõem que

Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional, durante a infância ou adolescência. É comum o relato de alunos apontando que tal situação foi determinada por condições econômicas e sociais desfavoráveis: nos adultos é constante uma história de interrupção da vida escolar pela necessidade de a criança ajudar os pais na agricultura, situação que, geralmente, foi agravada pela grande distância entre a residência e a escola ou pela ausência de um sistema de transporte na época. Mas também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima.

No caso dos alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, que são indivíduos não alfabetizados ou com pouca escolaridade, que abandonaram os estudos muito cedo ou não puderam frequentar a escola por alguma razão, são possuidores de um conhecimento valioso de mundo, que foi possibilitado pela inserção cultural nas práticas organizadas pela escrita bem como pelas práticas culturais ligadas a questões das próprias necessidades básicas.

Esses sujeitos participam com mais intensidade de práticas orais, como conversas, contando histórias – “causos” -; músicas, como por exemplo cânticos religiosos, orações; ouvir o rádio e, com o desenvolvimento da tecnologia, ouvir mensagens de WhatsApp. Assim, os conhecimentos que a população atendida pela Educação de Jovens e Adultos constroem estão relacionados com o desejo de inserção em práticas de leitura e escrita, práticas de letramento, que são práticas culturais. Para esses alunos, a escola desempenha um papel importante, validando os conhecimentos adquiridos durante a vida e possibilitando a sistematização de novos conhecimentos através da mediação do professor.

Muitos alunos da EJA se ressentem por não possuírem o domínio formal de leitura e escrita, ficando impossibilitados de preencher um formulário, de elaborar um currículo, de adquirir uma carteira de habilitação e também para ler propriamente, efetivamente o que está escrito. Nesse sentido, surge a necessidade de um ensino formal, um ensino sistematizado no ambiente escolar, onde a história de vida do sujeito, de insucesso e impossibilidade de frequentar a escola é considerada. Sendo relevante, nesse contexto, pensar no papel da afetividade, nas relações do professor para se discutir as necessidades desses alunos.

Diante disso, torna-se essencial ressaltar a necessidade de olhar para a dimensão afetiva, olhar a mediação do professor, uma vez que o afeto é constitutivo da atividade de ensinar. Tal abordagem supera a tradicional visão dualista do homem que separa corpo e mente, razão e emoção, afeto e cognição, na direção de uma interpretação monista, na qual pensamento e sentimento se fundem.

Com isso, ensinar e aprender envolvem emoções e sentimentos, que precisam ser considerados na Educação de Jovens e Adultos, constituída por um público que sofreu o processo de exclusão social e escolar por muito tempo e, que por algum motivo, retornou ao ambiente escolar em busca de conhecimentos. Essa constatação nos permite uma reflexão sobre quais ações as relações entre alunos e professores podem contribuir para que o aluno possa pensar melhor, querer aprender mais, confiar em si mesmo, na sua capacidade de estudante, ou também podem mobilizar nessa relação de ensino e aprendizagem, sentimentos de incapacidade, de acreditar que ele não serve para os estudos com o reforço do fracasso escolar já vivenciado, sentimentos que vão afastá-lo da vontade de estudar, do mundo da leitura e da escrita.

Em síntese, a afetividade é constitutiva do ser humano. Ela compõe todos os processos humanos, porque os afetos estão no campo das interações. A afetividade é a capacidade de afetar e ser afetado, e os modos de afetar mais intensos e potentes acontecem nas interações entre as pessoas. A sala de aula é um local de interação e o professor, nesse ambiente, é visto como o mediador mais experiente. Quanto maior for a consciência desse profissional sobre o quanto e o como afeta seus alunos, mais capacidade terá para pensar em modos de afetar mais produtivos, buscando que o aluno da Educação de Jovens e Adultos sintam-se pertencente ao grupo, capacitado e, conseqüentemente, possa aprender mais.

Os modos de afetar na relação professor e aluno envolvem as decisões e postura que o professor assume em seu planejamento pedagógico, considerando os objetivos, estratégias, materiais selecionados, como é organizado o conteúdo, o que considerar e proporcionar ao aluno e como avaliar. Tendo sempre em mente que os alunos produzem saberes e que conhecer esses saberes é de extrema importância, pois é partir das práticas de letramento que os alunos participam das aulas (motivam-se a participar das aulas), o professor poderá interagir transformar e ampliar os conhecimentos de seus educandos.

Em relação a isso, Leite e Tassoni (2002, p. 125) afirmam que

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

Assim, é preciso repensar sobre as práticas para a Educação de Jovens e Adultos, com ações pedagógicas assertivas, que promovam e possibilitem o exercício da cidadania e a valorização do conhecimento socialmente adquirido pelo educando, facilitando e auxiliando na significação do processo de ensino e aprendizagem. Sempre pensando em potencializar as atividades de ensino, pois a afetividade compõe, juntamente com a cognição, a relação entre professor e aluno, podendo ser evidenciadas nas relações interpessoais, nas quais a forma como o sujeito é acolhido, o modo como se fala, as posturas assumidas em sala de aula, os conteúdos selecionados para os alunos, a forma como as atividades são desenvolvidas, explicadas e as devolutivas são realizadas, podem

impactar afetivamente os sujeitos envolvidos, permitindo a permanência ou a evasão do educando no espaço escolar.

Esta pesquisa se propôs a ouvir o que esse aluno tem a dizer de como eles são afetados, tanto hoje estando na Educação de Jovens e Adultos, como no passado, considerando a história de vida e a história escolar.

CAPÍTULO 3

O MÉTODO: O caminho percorrido...

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, o objetivo, os procedimentos utilizados para a produção do material empírico, o contexto de produção da investigação, bem como os sujeitos participantes e o local onde a pesquisa foi realizada. Por fim, apresentamos os procedimentos de análise dos dados.

A abordagem da pesquisa

A pesquisa foi embasada no materialismo histórico-dialético, que considera o conhecimento científico constitutivo da prática social humana. É histórico porque "é produto da atividade humana" (PINO, 2000, p. 49), materialista, porque estuda o homem e o conhecimento em condições concretas, de produção materiais, culturais e sociais e é dialético, porque oferece subsídios teóricos para a compreensão do movimento de mudança.

No materialismo histórico-dialético, a consciência é a condição para o homem conceber o real simbolicamente, caracterizando-se a partir da relação que ele estabelece consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo objetivo. Tal relação é concretizada através da linguagem, levando em consideração a condição material e social do homem.

Trata-se de uma pesquisa empírica, do tipo explicativa. Segundo Gil (2002, p. 28), as pesquisas explicativas

[...] têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Logo, segundo Estrela (1992, p. 11) "nenhum estudo científico poderá ser realizado sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem conhecer o campo em que se quer intervir".

Assim, para estudar a Educação de Jovens e Adultos faz-se necessário considerar as especificidades da clientela atendida, considerando que o adulto que procura essa modalidade de ensino foi em algum momento de sua vida excluído socialmente, culturalmente, economicamente do espaço escolar.

Nessa perspectiva, as relações estabelecidas no ambiente escolar são fundamentais para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o processo de aprendizagem ocorre a partir das interações estabelecidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Objetivo da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o que afeta os alunos da Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais, de forma a potencializar a vontade de se manterem estudando, permanecendo na escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente, a evasão.

Assim, a questão que norteou a pesquisa foi: Que dinâmica relacional acontece em sala de aula que contribui para a permanência do aluno de EJA, estimulando o aproveitamento máximo do tempo de estudo nesta modalidade?

Procedimentos

Como instrumentos para a produção do material empírico, foram utilizados a observação e a técnica de grupo focal.

Para Vianna (2003, p.12),

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Nesse sentido, foram realizadas observações da rotina educacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em atividades desenvolvidas em sala de aula e complementadas com informações extraídas de diferentes fontes documentais, como registro do

planejamento das professoras, projeto político pedagógico e caderno de alunos. As observações compõem a construção de dados de forma complementar.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.191)

O contato direto foi possibilitado e favorecido pela atuação profissional da pesquisadora como diretora educacional dos locais onde a pesquisa foi desenvolvida (três salas descentralizadas de EJA, da região sul de Campinas). As sessões de observações aconteceram em período de aula, com a frequência de quatro visitas em cada sala. Os dados obtidos na observação complementaram a técnica de grupo focal. Todas as informações obtidas foram registradas em diário de campo.

Como mencionado anteriormente, em conjunto com as observações, foi realizada a técnica de grupo focal, que segundo Gatti (2012, p.11) permite

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Os encontros do grupo focal tiveram a própria pesquisadora como moderadora e foram realizados na própria sala de aula, ambiente bem familiar para os alunos, antecipadamente acordado com as professoras.

Seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndice A), mas com flexibilidade para dar condições de estimular as discussões sem perder de vista os objetivos da pesquisa (GATTI, 2012). Teve início com uma conversa com os participantes sobre o objetivo da pesquisa, momento no qual os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, em seguida, houve a distribuição de crachás para facilitar a identificação.

Conforme esclarece Gatti (2012, p.30), “para entrar no tema, um aquecimento interessante é propor que cada um dos participantes façam um comentário geral sobre o assunto”. Assim, inspirada nessa autora, como aquecimento, foi solicitado que cada participante dissesse em uma palavra que representava a escola para si.

A partir das palavras apresentadas, foi encaminhada a conversa, com a seguinte questão disparadora: O que motiva a sua vinda à escola?

A pesquisadora/moderadora seguiu o roteiro abaixo para balizar a conversa:

- O que você mais/menos gosta na escola?
- Você já pensou em desistir de estudar? O que te fez mudar de ideia?
- Alguém já desistiu e depois voltou? Quem gostaria de comentar como e o que aconteceu?
- Na EJA, o que marcou para você?
- O que você mudaria na escola?

Os encontros do grupo focal foram gravados em áudio, com autorização prévia concedida pelo grupo. A escolha por realizar a gravação em áudio, ocorreu para evitar qualquer tipo de constrangimento ou inibição dos participantes da pesquisa, que na maioria dos casos, demonstram muita timidez e já foram vítimas de exclusão no contexto escolar.

Para a realização da pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/CAMPINAS, e aprovado para a realização da pesquisa, com o Número do registro na Plataforma Brasil, CAAE 15012419.4.0000.5481.

Também foram consultadas as professoras das classes selecionadas para a pesquisa e elas assinaram o consentimento (TCLE) para a realização da pesquisa. Embora as professoras não sejam participantes da pesquisa, tomaram ciência e consentiram a sua realização, pois os encontros com os grupos focais foram realizados nas próprias salas de aula, em dia e horário acordados com cada uma delas, como já mencionado.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Campinas (SP) e teve como participantes alunos que estudam em três Classes Descentralizadas, na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais, oferecidas pela Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, da Região Sul, onde a pesquisadora atua como Diretora Educacional.

A Educação de Jovens e Adultos passou por incontáveis e diferentes políticas públicas visando ao enfrentamento do analfabetismo no Brasil. A FUMEC surge em substituição ao programa nacional vigente até o ano de 1990, Fundação Educar, com o objetivo de proporcionar possíveis soluções para o fim do analfabetismo na cidade de Campinas.

Com essa intenção, foi criado o Estatuto da FUMEC, em 16 de setembro de 1987, pelo qual o Poder Executivo, amparado pela Lei nº 5.830, autoriza o estabelecimento da "Fundação Municipal para a Educação Comunitária" – FUMEC. A fundação foi criada como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, vinculada à Secretaria de Educação de Campinas. Além de atuar na Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, a FUMEC também conduziu as unidades de educação pré-escolar na cidade até o ano de 1990, ocasião em que a Secretaria Municipal de Educação assumiu a gestão, criando os Centros Integrados de Educação Infantil. Diante disso, a instituição passou a oferecer, principalmente, a alfabetização de Jovens e Adultos. Foi também no ano de 1990 que a Fundação promoveu seu primeiro concurso para contratação de professores, exigindo formação específica no magistério ou pedagogia, fato marcante, que alterou o perfil e o trabalho pedagógico dos professores da FUMEC. Desde a época do extinto MOBREAL, os professores eram contratados sem a exigência de formação específica - bastava o candidato ser alfabetizado e estar disposto a receber uma remuneração simbólica para o ofício de professor - e realizava o trabalho com a alfabetização mediado por uma cartilha.

Atualmente, a FUMEC organiza o território do município de Campinas em cinco grandes regiões, visando facilitar o acesso e a permanência dos alunos, isto é, as salas funcionam em locais e horários em que há demanda de alunos não alfabetizados, o atendimento é feito em classes descentralizadas, as salas de aula funcionam com mobiliário e material pedagógico oferecidos pela FUMEC, em espaços cedidos por

escolas estaduais e municipais, Naves Mães, igrejas, instituições filantrópicas, centros comunitários, centros de convivência, dentre outros. Essas unidades de ensino estão sob a orientação e supervisão de diretores educacionais concursados. Os alunos são matriculados de acordo com seu conhecimento prévio, denominado pela fundação como ciclos de aprendizagens, sendo dois os ciclos: ciclo 1, correspondente ao processo inicial da alfabetização, e, ciclo 2, os anos finais, que correspondem aos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, em uma mesma sala pode haver alunos de diferentes ciclos de aprendizagens e diferentes etapas do processo de leitura e escrita. O curso está organizado por semestres, contudo, as matrículas são aceitas durante todo o ano letivo.

Em 2004, a Fundação assumiu a organização e gestão do Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antônio da Costa Santos" – CEPROCAMP, no qual são oferecidos cursos técnicos profissionalizantes gratuitos, em nível médio.

A FUMEC, conforme informações publicizadas em seu site⁷ institucional, promove no Município de Campinas a educação de jovens, adultos e idosos em todas as suas formas, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, religião, nacionalidade e quaisquer outras formas de discriminação, através dos programas:

- Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais (EJA1-CREJA), para pessoas com idade mínima de 15 anos, sem alfabetização ou com baixa escolaridade, em classes descentralizadas nas 5 (cinco) regiões do Município de Campinas, bem como em instituições e empresas aos trabalhadores em turnos na modalidade Centro de Referência de EJA I-CREJA, visando erradicar o analfabetismo absoluto;
- Programa Consolidando a Escolaridade, para pessoas com idade mínima de 15 anos que, mesmo possuindo certificado do Ensino fundamental/ EJA e/ou Ensino Médio, apresentem necessidade de reforço escolar para aprendizagem e consolidação do letramento e letramento matemático, bem como entendimento de texto com qualidade e execução de operações matemáticas do cotidiano, visando erradicar o analfabetismo funcional;
- Programa de Educação Ampliada ao Longo da Vida, um espaço de educação não formal, que propicia a convivência e participação em

⁷ <https://www.fumec.sp.gov.br> Acesso em 21-12-2020.

práticas educativas intergeracionais e intersetoriais para além da alfabetização, destinado a pessoas com idade mínima de 15 anos, jovens, adultos e idosos, em classes/turmas, distribuídas nas 5 (cinco) regiões do Município de Campinas;

- Programa de Apoio a Alfabetização, com a atuação do professor da FUMEC da modalidade EJA – Anos Iniciais, buscando a equalização de conhecimentos aos estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, com defasagem de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- Programas de Educação Profissional Técnico de Nível Médio e de Qualificação Profissional, atendendo as necessidades comunitárias e o mundo do trabalho;
- Programa EJA Profissões, voltado aos alunos de EJA – Anos Iniciais do Ensino Fundamental da FUMEC e EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental da SME, visando à orientação e à formação desses estudantes com oferta de palestras de orientação e práticas, cursos e programas de orientação profissional, de capacitação básica e de capacitação profissional básica.

Os programas foram criados com o objetivo de oferecer cursos de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, capacitação profissional e formação cidadã para a população de Campinas, promovendo a inclusão social.

Participantes da pesquisa

Para a seleção do grupo a ser pesquisado, foi realizada uma análise das dezesseis classes descentralizadas de EJA – Anos Iniciais, de uma Regional da FUMEC, através do sistema INTEGRÉ⁸ no qual é possível gerar um relatório da classe com o histórico de permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Com base nas informações do relatório, os critérios de seleção foram:

⁸ O Integre é um sistema *online* que permite acesso a um banco de dados único, com informações dos alunos de toda a rede escolar do município de Campinas.

1. Classes com mais de doze alunos;
2. O aluno ter idade mínima de 18 anos;
3. Possuir quatro ou mais alunos matriculados desde 2017 (mais de 2 anos) com a mesma professora;
4. Presença de no mínimo um aluno que tenha parado por um semestre e retornado ao mesmo local, com a mesma professora;
5. Permanência da professora no mesmo local, trabalhando na comunidade há mais de cinco anos;
6. Assinatura dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir da análise, foi possível selecionar três classes descentralizadas (CD).

Optou-se por substituir os nomes das Classes Descentralizadas por números e as pessoas participantes por uma combinação de letras e números, visando dificultar a identificação dos locais e pessoas citadas.

A primeira classe selecionada, CD 1 está situada em um antigo bairro de Campinas. O prédio da unidade encontra-se nos fundos de uma Igreja, onde também se realiza curso de pintura. O prédio está em boas condições estruturais, mas precisa de alguns reparos em sua conservação. Há cinco salas disponíveis, sendo que dessas apenas uma é utilizada pela EJA. No imóvel também existe uma cozinha, um banheiro feminino e outro masculino. Na sala de aula, estão disponíveis a lousa, carteiras, um ventilador e um armário para guardar materiais. Trabalham ali uma professora e uma agente de apoio da FUMEC. A professora atende no mesmo local, há dezessete anos, as aulas acontecem diariamente das 14h às 16h30.

O grupo é composto por quatorze alunos, com idade entre 23 e 73 anos, que demonstram grande desejo e vontade de se desenvolverem no processo de aprendizagem. Quanto à atividade profissional, três são empregadas domésticas e quatro são do lar. Do restante dos alunos, quatro alunos recebem auxílio-doença e três são aposentados ou pensionistas. Apenas quatro alunos fazem uso do transporte público e os demais residem no bairro e vão a pé para a escola. No dia da realização do 1º encontro do grupo focal, estavam presentes apenas cinco alunos.

A segunda classe selecionada, a CD 2, está localizada em um bairro nas imediações do Aeroporto de Viracopos. As aulas acontecem diariamente das 19h às 21h30, em uma das salas de aula situada no segundo piso do prédio de uma Escola Estadual, que oferece boa infraestrutura material. Contando com sala específica para

utilização de recursos áudio visuais, biblioteca, quadra poliesportiva, refeitório e demais espaços que acomodam as atividades administrativas da escola, como secretaria e gestão escolar.

O grupo é composto por dezoito alunos, com idade entre 38 e 70 anos. Em relação à questão profissional, no grupo de alunos a maioria é de aposentados ou pensionistas, há também alunos autônomos, desempregados e aqueles que exercem funções ligadas à manutenção e limpeza. Todos os discentes que frequentam essa sala moram no bairro onde está localizada a escola, o que facilita o acesso a mesma bem como o fortalecimento dos vínculos afetivos. Um desses alunos necessita de atendimento da Educação Especial. Outra característica marcante deste grupo é o fato de 90% dos discentes serem oriundos da região nordeste do Brasil, o mesmo acontece com os residentes do bairro, ou seja, em sua maioria são migrantes do Nordeste do país. No dia da realização do 1º encontro do grupo focal, estavam presentes treze alunos.

Já a terceira classe selecionada, foi a CD 3, situada em um bairro da região periférica da cidade de Campinas. A Classe Descentralizada está localizada em uma das dependências do Centro Educacional Infantil, com horário de funcionamento das 19h às 21h30. O material pedagógico e o mobiliário da sala utilizada são fornecidos pela FUMEC. No local, permanecem diariamente a professora, um porteiro de empresa terceirizada e uma zeladora de patrimônio.

O grupo de alunos é composto por vinte e oito pessoas, com idade entre 18 e 73 anos. No grupo de alunos, existem aposentados ou pensionistas, há também alunos autônomos, desempregados e alguns que se mantêm com o trabalho informal, fazendo faxina de forma esporádica e, eventualmente, auxiliando em obras. São migrantes das regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Seis alunos moram no bairro e vinte e dois alunos moram em bairros vizinhos e fazem uso do transporte público para irem até a escola. No dia da realização do 1º encontro do grupo focal, estavam treze alunos presentes.

Procedimentos de análise

As observações realizadas em sala de aula e registradas em diário de campo subsidiaram a construção de um texto narrativo para contextualizar o vivido pelos alunos em cada uma das respectivas salas. Assim, as observações contribuíram para adensar e compreender melhor o que os alunos disseram nos grupos focais.

A partir da transcrição dos dados do grupo focal, foi realizada a leitura e releitura apurada do material empírico, para se chegar a uma análise mais aprimorada. Segundo Gatti (2012), as codificações ou categorizações oferecem a possibilidade de análises dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes.

Desta forma, os dados foram organizados com base em Aguiar e Ozella (2013, p. 301), que têm ancoragem nos conceitos do materialismo histórico-dialético:

nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Com base nisso, optamos pela realização da análise dos dados através dos núcleos de significação, baseando-nos em alguns aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski. Buscamos uma reflexão sobre a conexão entre afeto e cognição visando “aprender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido”. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 303)

Aguiar e Ozella (2006) trazem para a compreensão dos sentidos, a necessidade da análise de algumas categorias pautadas nas contribuições de Vigotski – mediação, historicidade, pensamento e linguagem, significados e sentidos. A categoria mediação

(...) nos permite romper as dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido, assim como nos afastar das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, nos possibilita uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações. (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 301)

A categoria mediação nos possibilita evidenciar a participação, de diferentes pessoas, na vida dos participantes da pesquisa, incluindo a figura do professor em sala de aula.

Já a categoria historicidade traz o questionamento de “como surgiu”, como reflexão principal, determinando direção de mudança, também evidenciada nos discursos dos participantes.

O pensamento e a linguagem como categorias, permeados pela mediação, são elementos que, ao mesmo tempo em que se apresentam distintos, não podem ser compreendidos um sem o outro.

Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 304),

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/ linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido.

Portanto, as outras duas categorias, significado e o sentido, derivam das categorias pensamento e linguagem. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304),

é preciso compreendê-los [significado e sentido] como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Com isso, torna-se evidente que o sentido é mais complexo que o significado, o sentido se aproxima da subjetividade, sempre pautado nas experiências vivenciadas pelo sujeito. Tornam-se evidentes nas falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os diferentes modos de sentir, relacionados com as experiências de vida.

Nesse sentido, visamos à apreensão dos sentidos em conformidade com Aguiar e Ozella (2013, p. 307):

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não

significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Assim, as falas trazidas pelos alunos durante a realização do grupo focal foram a base para a busca de indicadores que revelaram as manifestações da afetividade nas situações vivenciadas pelos alunos relacionando o motivo da permanência e da evasão do ambiente escolar.

Buscamos seguir as etapas do tratamento do material empírico, com base em Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015), selecionando recortes de fala dos participantes relacionados ao objetivo da pesquisa, denominados de pré-indicadores. Com base neles, elaborou-se indicadores, que se relacionam ao conteúdo que está sendo dito pelos participantes. “Este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309). A etapa seguinte é a construção dos núcleos de significação, buscando apreender os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas ao longo da vida, que dão significado para as relações com a EJA e às condições que os levam a permanecer estudando ou que resultaram na evasão. Como já mencionado, as observações realizadas corroboram com o adensamento da análise dos dados obtidos nos grupos focais.

Conforme relatado anteriormente, foram realizados três grupos focais, em um primeiro momento, o material foi organizado separadamente, para melhor entendimento, em quadros. A primeira coluna deles possibilita a identificação dos participantes da pesquisa. Porém, para preservar a identidade, utilizou-se uma combinação de números e letra, na qual o número que antecede a letra, refere-se ao grupo focal do qual o sujeito participou. Na segunda coluna, baseado nos estudos de Aguiar e Ozella (2015; 2013; 2006) expõem-se os pré-indicadores, que são trechos da fala dos participantes e, na terceira coluna, apresentamos um início de processo de interpretação, buscando os indicadores que se relacionam ao conteúdo que está sendo dito pelos participantes.

Portanto, após leitura recorrente das falas dos participantes da pesquisa, foi possível identificar os pré-indicadores e organizá-los com seus respectivos indicadores, através dos quais a afetividade se manifesta. Foram identificados nove temas: impedimentos; arrependimentos; valor da escola e do estudo; práticas pedagógicas; experiências escolares anteriores; expectativas; percepção de si; relação com a leitura escrita e cálculo e inserção social. Abaixo, segue o Quadro 1 com uma mostra, para

exemplificar a seleção dos pré-indicadores (extraídos das falas dos participantes) e a elaboração dos indicadores.

Quadro 1: Pré-indicadores e seus respectivos indicadores

Participante	Pré-indicadores	Indicador
1R1	Só que eu não estudava de preguiça, meu pai mandava e eu não estudava. E depois de grande foi problema de família, tinha sempre uma coisa que impedia... muito trabalho. Eu era berçarista, saía muito cedo e chegava todo dia 9 horas da noite, eu que abria a escolinha. Então, não fui mesmo mais para a escola. Eu chegava já cansada, né.	IMPEDIMENTOS
2MJ1	Na minha infância eu ajudava a cuidar dos meus irmãos. Depois foi a vez de cuidar dos filhos.	
2V	Eu como nasci no Nordeste, não tinha, como dizer assim, não tinha naquele tempo escola... depois apareceu e meu pai não deixava ir de jeito nenhum, era só trabalhar na roça. Ai depois crescemos, ficamos adultos.	
1ML1	Se eu tivesse estudado quando eu era bem mais nova, né... seria outra, hoje seria muito importante para mim, né.	ARREPENDIMENTOS
1J1	Se eu soubesse estudar, hoje eu não estaria aqui, eu podia estar lá no meu serviço e muito melhor.	
3AL	Eu já tinha saído, voltei... me arrependo de ter saído, se tivesse ficado já tinha terminado.	
1R1	Eu gosto da escola... Eu gosto da aula, aprendo e consigo escrever. Gosto do estudo né, de aprender. Então eu acho muito interessante. Mas eu aprendi bastante, graças a Deus.	VALOR DA ESCOLA E DO ESTUDO
2J1	O estudo é muito importante na nossa vida né. Aprender... Então é muito bom nós estar aqui. Ah eu gosto muito... eu gosto muito de estudar, que eu preciso né.	
3A	E para mim a escola está sendo tudo de bom. To gostando também, viu! De vim estudar. Eu gosto de vim para a escola, não gosto de faltar.	
1R1	No caso a professora é dez. Ela é boa para ensinar... no caso eu não conhecia ela... A gente tem que falar bem a verdade, ela é dez mesmos. Precisa ter paciência com a gente... O ensino é bom.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
3V	Que a professora P3 esforça a gente estudar, assim... E a professora P3 sempre pegou na mão e falou que queria que a gente passasse de ano.... Mas ela é uma ótima professora. Ela tem muita paciência com nós. Tem hora que a gente deixa ela brava.	
3E	A professora está tendo paciência comigo. É uma boa pessoa para ensinar a gente. Muito bom.	
2R	Quando a professora falava “matemática”, nossa, eu passava mal. E até hoje eu não gosto. Por causa que eu fiquei com trauma.	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ANTERIORES
2V	Fui pra MOBREAL, não sei se vocês já ouviram falar, para aprender o nome. Trabalhava o dia todo na roça e ia na escola a noite aprender fazer o nome, alguma coisa... Mas nem isso. Aí parei, fiquei sem.	
3I	A oportunidade eu tive, mas quando a gente é moleque a gente não pensa em estudar. Vai só para a escola fazer bagunça.	
1J1	Eu estou aqui estudando para aprender alguma coisa que eu possa passar para frente...	

	Agora que chegou o meu tempo né, que não tem mais idade, tem que aproveitar né.	EXPECTATIVAS
2T	Então quero aprender mais, em casa a gente não aprende nada. E eu falei “agora eu vou para a escola”. E eu quero aprender bastante.	
3E	Eu vou chegar na faculdade. Vou aprender e aprender.	
2V	Eu entrei aqui, não sabia quase nada, estou aprendendo. Ah, a gente desenvolve né, aprende alguma coisa que não sabe...	PERCEPÇÃO DE SI
2I	Eu sabia um pouquinho só. Eu tinha o problema de escrever, e depois não saber ler. E agora eu já consigo escrever e ler.	
2I2	Ele falou “mãe estou muito feliz”. Essa oportunidade que foi dada para gente é muito maravilhosa, aprendo cada dia mais.	
2O	Tenho mais dificuldade em matemática, mas devagarzinho aprende. Ah o problema é aprender ler...	A RELAÇÃO COM A LEITURA, A ESCRITA E CÁLCULOS
2I1	Ah eu gosto muito de ler e escrever. A matemática eu não sou muito fã. Eu quero aprender a ler. É meu sonho.	
2R	E quero aprender ler. Tenho muita dificuldade para ler. Para escrever nem tanto, mas para ler.... Às vezes eu como umas letras, né?	
1MD1	Fui trabalhar de cozinheira, não sabia ler, sabia muito pouco, e tudo que você vai fazer precisa pegar uma receita para ler, aí por isso eu voltei a estudar. Tem gente que fala “ah, mas você está velha, vai estudar para quê? ” Para que não importa. Para que eu não sei. E encontrei meus amigos.	INSERÇÃO SOCIAL
1R1	O que é se não tiver estudo, você não é nada hoje em dia. A gente vai num lugar e não sabe nem o que está escrito lá. Isso é muito ruim. A gente conversa, se distrai. A escola para a gente é uma convivência, né, que a gente tem.	
3S	Até que certo dia eu fui fazer uma entrevista e a moça pediu para eu preencher e eu preenchi. Aí ela falou “agora você faz uma carta. Aí eu falei para ela, “mas eu tenho dificuldade de escrever, eu não consigo escrever”. Aí ela falou “se vira”. Ai na hora eu deixei os papéis e saí. Foi muito triste. Então eu tenho o apoio da minha família.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após o processo de aglutinação dos pré-indicadores, resultando na elaboração de indicadores, apresentado no Quadro 1, o trabalho de tratamento do material empírico prosseguiu pautado por um novo processo – o de articulação entre os indicadores (AGUIAR e OZELLA, 2015; 2013 e 2006) – culminando na construção dos núcleos de significação. Foram construídos três núcleos de significação. Segue abaixo, o Quadro 2, apresentando agora os indicadores que serviram de sustentação para a construção dos núcleos de significação.

Quadro 2: Indicadores e seus respectivos núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Impedimentos Arrependimentos	Núcleo 1: As histórias de impossibilidades
Valor da escola e do estudo Práticas Pedagógicas Experiências Escolares anteriores	Núcleo 2: A relação com a escola e as práticas pedagógicas
Expectativas Percepção de si A relação com a leitura, a escrita e cálculos Inserção Social	Núcleo 3: A relação com as práticas de letramento: as possibilidades de participação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O material empírico completo desde os pré-indicadores, os respectivos indicadores e cada núcleo de significação está apresentado no Apêndice B.

Com esta forma de organização do processo analítico foi possível dar visibilidade às significações produzidas pelos participantes por meio de suas histórias que articularam o presente, o passado e o futuro, oportunizando momentos de reflexão e de tomada de consciência sobre as suas condições de vida ao longo do tempo. Os dizeres dos alunos, juntamente com o observado em sala de aula, evidenciaram a influência do trabalho pedagógico nos significados e sentidos atribuídos pelos participantes ao vivido na EJA e as possibilidades de mudança em suas vidas.

No próximo capítulo, trazemos a contextualização do vivido pelos alunos, com destaque para a organização da dinâmica da sala de aula e para as atividades desenvolvidas lá. Também apresentamos cada núcleo de significação, explorando a história de vida pessoal, escolar e profissional dos participantes bem como as relações estabelecidas os conhecimentos sobre a leitura, escrita e cálculos.

CAPÍTULO 4

A trajetória de escolarização: os modos de pensar e de sentir dos alunos para se manterem, ou não, dentro da escola

As observações em sala de aula foram facilitadas, pois a pesquisadora atua como diretora educacional das classes pesquisadas. A Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais, por se tratar de uma modalidade de ensino, no município de Campinas, tem sua carga horária diária de duas horas e trinta minutos. Isso possibilitou que fossem realizadas quatro sessões de observações em cada uma das três salas participantes da pesquisa, em momentos distintos.

A pesquisadora é familiar aos alunos, pois está com frequência no espaço da sala de aula. Por essa razão, eles não estranharam sua presença no ambiente, sendo possível a realização da observação sem interferências significativas na dinâmica das atividades propostas pela professora.

As professoras das três classes selecionadas apresentam características de trabalho semelhantes, com atuação profissional que demonstram compromisso com a aprendizagem dos alunos, preocupando-se em organizar o ambiente de sala de aula antes da chegada dos mesmos. Por exemplo, as carteiras são organizadas com arranjos diferentes, dependendo do tipo de trabalho que foi planejado para o dia. A postura das três professoras, se assemelhava, no sentido de buscar atender as necessidades dos alunos, preparando atividades diferenciadas, possibilitando que se sentissem capazes de superar as dificuldades encontradas, por meio de intervenções, incentivos e encorajamentos.

Relembramos que a seleção das três turmas participantes da pesquisa foi embasada em alguns critérios já mencionados no capítulo anterior. Um deles referia-se ao tempo de trabalho na mesma Classe Descentralizada, o que significa que as três professoras trabalhavam com a comunidade local há alguns anos e eram reconhecidas pelo trabalho desenvolvido.

Observamos que muitos alunos chegavam à escola reclamando das dificuldades enfrentadas no dia a dia, como o cansaço, os problemas familiares e no trabalho. A forma como tais queixas eram acolhidas, tanto pelas professoras, que abriam espaço para que pudessem se expressar, como pelos próprios colegas de sala, nas trocas de experiências, afetava a todos de modo a se reconhecerem e se sentirem pertencentes ao grupo, pois se apoiavam mutuamente e se identificavam.

As relações existentes na escola, afetavam os alunos de modo a possibilitar um Mesmo com as dificuldades encontradas pelos alunos na rotina diária, fora da escola,

As aulas observadas seguiam uma sequência, iniciando sempre com uma retomada dos conteúdos estudados anteriormente, de forma oral e, em seguida, apresentação do conteúdo e o objetivo que seria trabalhado. As atividades propostas eram sempre relacionadas com a leitura, a escrita e a resolução de situações problemas.

Nos dias observados, as três professoras apresentaram propostas de atividades coerentes para os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, possibilitando a produção de experiências interessantes, envolvendo a troca e reflexões coletivas. Foi possível perceber, no espaço educativo das três classes, uma relação de confiança estabelecida entre as professoras e os alunos, pois eles tinham espaço para expressarem suas opiniões, tirarem dúvidas, fazerem perguntas, exporem sentimento e discordarem dos assuntos durante a aula.

Em uma das aulas observadas da turma 1A, a professora iniciou conversando com os alunos sobre o que eles lembravam que tinham estudado no dia anterior, a maioria dos alunos quis se expressar contando sobre o que tinham aprendido e, em seguida, a professora apresentou a proposta de trabalho que era continuidade do conteúdo da aula anterior, em que os alunos haviam realizado cálculos de subtração em situações problema. Na ocasião, os alunos mostraram suas habilidades e estratégias para a resolução de problemas envolvendo cálculos de subtração.

Como desafio da aula, em duplas, a professora distribuiu situações problemas diferentes para a turma, respeitando os níveis de aprendizagem. Os alunos foram orientados a realizar a leitura, conversar na dupla sobre as possibilidades de resolução do problema, resolver e colocar a resposta para, no fim da aula, explicar o raciocínio para a classe. Durante a execução da atividade, algumas duplas solicitaram o auxílio da professora, que se sentou junto a elas e auxiliou no processo. Outros alunos, assim que terminaram de realizar a proposta, quiseram mostrar à pesquisadora as atividades do caderno, podendo ser observado, a sequência de trabalho, o empenho e comprometimento dos alunos e da professora, através das atividades realizadas, das correções e observações registradas no caderno.

Uma observação relevante da atividade ocorreu quando algumas duplas, assim que a professora terminou de explicar a proposta, foram até o armário da sala de aula e pegaram os materiais concretos disponíveis (ábaco e material dourado) para auxílio na resolução do problema proposto. As duplas explicaram para a turma o raciocínio que

utilizaram para solucionar o problema e os alunos foram estimulados a pensar em outras maneiras de solucionar o mesmo problema. A professora finalizou a aula sintetizando, coletivamente, os diferentes modos de solucionar o problema em questão.

De maneira geral, as professoras demonstraram domínio do conhecimento e das necessidades do educando adulto, planejando aulas voltadas aos interesses que os alunos manifestavam e exploravam o material, para contemplar os diferentes níveis de conhecimento da turma. As três professoras dialogavam bastante com os alunos, com atividades que propiciavam a expressão oral, estimulando-os a contarem os fatos ocorridos com eles na escola e fora dela, discutindo sobre as histórias lidas em sala de aula, escutando histórias contadas pelos alunos, os relatos de experiências, opiniões, sempre valorizando os conhecimentos trazidos pelos educandos.

As três professoras realizavam leituras diárias para os alunos, mas a professora da turma 2B, iniciava a aula com a leitura de uma reportagem da internet. Esse momento da aula era muito apreciado pelos alunos, pois as reportagens selecionadas para leitura eram atuais e todos podiam conversar sobre as informações apresentadas no texto. Após as discussões do grupo, a turma sintetizava a reportagem e realizava o registro no caderno. Coletivamente, para a realização da atividade proposta, os alunos eram levados a raciocinar, discutir e opinar durante a exploração dos conhecimentos em questão.

As três professoras conduziam a aula controlando o tempo entre a exploração, execução, correção individual e/ou coletiva e dando feedback individualmente. Finalizavam a aula com uma conversa retomando o que foi trabalhado, estimulando a participação de todos.

Como já mencionado, os alunos demonstravam motivação e interesse em participar da aula, interagiam com a professora e colegas, fazendo referência ao conteúdo aprendido com o seu uso diário e, com a chegada da pesquisadora em sala, queriam mostrar seus cadernos e as atividades realizadas, queriam contar sobre os projetos, os avanços e os elogios recebidos pela professora. Mostrar as correções realizadas e não ser advertido por erros, era motivo de muito orgulho.

Em uma aula observada na turma 3C, a professora preparou a classe antes da chegada dos alunos, organizando as carteiras em semicírculo e colocou sobre elas algumas imagens. Após a conversa inicial, com retomada dos conteúdos estudados anteriormente, os alunos foram convidados a relatarem o que observavam nas imagens encontradas nas carteiras, cada um pôde descrever a sua imagem. Na sequência, foi proposto pela professora uma produção de texto coletiva, na qual os alunos tiveram o

desafio de organizar, coletivamente, a sequência das imagens e pensarem em uma narrativa para a história. A professora foi a escriba da turma. Com o processo de criação coletiva foi possível observar a relação de comprometimento e envolvimento existente entre os alunos e a professora. Todos queriam dar a sua ideia e demonstraram estar à vontade para expor sua opinião, não demonstrando receio nem vergonha de errar. A relação de respeito estabelecida entre o grupo favoreceu a dinâmica proposta pela professora.

Os alunos acompanharam e participaram ativamente da produção coletiva, fazendo o registro em seus cadernos e, no final da aula, um aluno se ofereceu para realizar a leitura em voz alta para o grupo.

Como pode ser observado a forma como a dinâmica de ensino e aprendizagem das três turmas acontecia, permitiu que os alunos se sentissem pertencentes ao grupo, reconhecidos, ficando à vontade para se expressar. As interações afetavam de forma a fortalecer os vínculos de bem querer, possibilitando sentimentos que favoreciam gostar de estar no ambiente escolar e, mesmo diante de relatos de dificuldades de aprendizagem, existia a possibilidade de enfrentamento com o apoio e auxílio da professora. Através das relações constituídas entre educador e educando, são construídos novos significados aos conhecimentos escolares.

Na sequência, apresentamos os núcleos de significação que foram construídos a partir do material gerado no grupo focal. Como já mencionado anteriormente, os núcleos de significação foram construídos a partir da análise dos indicadores obtidos pelas falas das falas dos participantes da pesquisa.

Com base no material empírico produzido, pudemos evidenciar que os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos demonstram fortes sentimentos de arrependimento por não terem podido se manter na escola - sentimentos de exclusão bem explorado pela literatura - e explicitam os fatores que os impediram de frequentar a escola em outros momentos de suas vidas.

Esses sentimentos fortalecem o valor que os sujeitos dão à escola, ao trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos, o valor de suas professoras e a percepção de que estão aprendendo. Por isso, sentem-se mais capazes e inseridos em uma sociedade letrada. Com isso, as relações estabelecidas em sala de aula contribuem para a permanência do aluno de EJA, estimulando o aproveitamento máximo do tempo de estudo nessa modalidade.

Portanto, tomando o objeto de investigação – a afetividade e as relações de ensino e aprendizagem – e a questão norteadora da pesquisa – que dinâmica relacional acontece em sala de aula que contribui para a permanência do aluno de EJA, estimulando o aproveitamento máximo do tempo de estudo nesta modalidade? – os núcleos de significação trouxeram como os participantes significam o que os afeta ou afetou de forma a potencializar a vontade de se manterem estudando, permanecendo a escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente a evasão.

Núcleo 1: As histórias de impossibilidades

Este núcleo de significação refere-se aos acontecimentos e aos sentimentos decorrentes de experiências pessoais que levaram os participantes da pesquisa à impossibilidade de frequentar a escola e/ou dar continuidade aos estudos, tornando-se evidentes os impedimentos e arrependimentos.

Todos os participantes compartilharam histórias pessoais resgatando os fatores que os impediram de frequentar a escola na idade considerada adequada ou depois de adulto. Os fatores mais recorrentes se referem a impedimentos relacionados à família, por exemplo, ter que cuidar de algum parente próximo ou por imposição de familiar que impedia a experiência escolar. Nesse último caso, as mulheres são as que mais relatam a dificuldade imposta pela figura masculina em suas vidas, ora representada pelo pai, ora pelo marido, como podemos evidenciar em trechos de falas a seguir:

Fui para escola com seis anos, depois meus pais me tiraram da escola. Ai quando vim para Campinas não pude estudar, era na época que era Mobral, e não consegui fazer Mobral. Aí casei, meu marido não me deixava estudar, aí depois separei do marido e voltei a trabalhar e vi quanto fazia falta o estudo. ...Eu fiz a primeira, segunda e terceira série. Quando eu cheguei na quarta série eu tive que parar, porque eu tinha uma neta, que minha filha separou do marido, eu fui cuidar da neta, então não tive como deixar com ninguém. (1MD1)

Meu pai não deixava ir de jeito nenhum à escola, era só trabalhar na roça. Ai depois crescemos, ficamos adultos. (2V)

Mas tenho um marido que não gosta que eu venho para a escola. Aí ele fala para que ir para a escola depois de velha? Aí eu falo para ele que tem gente de idade que aprende né. E ele não gosta que eu venho para a escola. Mas meu marido continua falando não vai para a escola não, não vai estudar não, você não vai aprender nada. Eu já desisti, por causa do meu marido. Eu já desisti, já voltei. Ele disse que se eu saísse ele ia ficar contente. (3AL)

Podemos observar nas falas acima que elas perpetuam um sentimento de inferioridade, de incapacidade, que fere a autoestima da mulher, no intuito de impedir que ela frequente o espaço educativo.

As falas abaixo mostram os impedimentos para estudar relacionados à necessidade de cuidar da família:

Na minha infância eu ajudava a cuidar dos meus irmãos. Depois foi a vez de cuidar dos filhos. (2MJ1)

Minha mãe também já foi professora. Ela saía, só voltava 3 ou 4 vezes na semana. Aí meus irmãos eram tudo pequeno. Aí eu tinha que cuidar dos irmãos tudo e eu não ia para a escola. (3F2)

Meu marido teve problema na perna, aí eu desisti da escola para poder cuidar dele. (2I1)

Eu não fui na escola, porque minha mãe separou do meu pai e ficou com seis filhos, lá no Nordeste. Então, eu com 10 anos tomava conta dos filhos dos outros, olhava para ajudar minha mãe. E minha mãe criou esses seis filhos. E dali a pouco também comecei a namorar, com 19 anos eu fui mãe, aí tive quatro filhos e separei também e vim criar esses filhos sozinha. Hoje está tudo casado, louvado seja Deus. Tudo abençoado. Vinha tudo para a escola, coisa que hoje não vejo as mães fazer. (2MJ1)

Observamos que as mulheres pesquisadas enfrentaram dificuldades de acesso à escola, por carregar o estigma social da responsabilidade pela criação, cuidados dos filhos, cuidado da casa e marido, além de ser submissa ao marido, não podendo frequentar a escola. Essa condição perpetua e esconde um tipo de submissão que, ao se revelar por meio da desvalorização do desejo da esposa de uma formação mais qualificada, impede o acesso aos saberes que representam a possibilidade de liberdade e de empoderamento, pois trazem novas formas de ver e compreender o mundo, possibilitando, como consequência, mudanças na própria vida. As falas marcam, ainda, a responsabilidade que era destinada à menina/mulher da família, enquanto os pais trabalhavam fora para prover o sustento.

Como já mencionado no capítulo 1 desta dissertação, a mulher desempenha um papel historicamente, em nossa sociedade, de submissão ao homem e, por esse motivo, havia uma distinção de saberes – os destinados aos homens e os direcionados às mulheres. Quanto a isso, Vieira e Cruz (2017, p. 47) afirmam que

Devido à resistência por parte da sociedade, havia a distinção na escolarização de mulheres e homens, pois, para a sociedade, a mulher tinha uma função que não poderia ultrapassar os limites do lar. Muito se discursava que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, pois para elas era suficiente uma formação de caráter, acreditavam que não existiam razões para preencher a cabeça de uma mulher com conhecimentos.

As participantes da pesquisa evidenciam o quanto a desigualdade de gênero ainda é uma problemática em nossa sociedade atual. As relações de dominação e submissão mobilizam sentimentos que mantêm as pessoas em uma condição de servidão. Espinosa (2009) mostra uma estreita articulação entre conhecimento e afetos. Pedro (2013, p. 27) aponta que

quanto maior for o conhecimento que o sujeito detiver dos mecanismos afetivos aos quais está sujeito, maior será a sua capacidade de intervenção neles e de se poder libertar das afeções negativas, substituindo-as por outras maiores e mais positivas.

Assim, quanto mais conhecimento científico o sujeito adquire, mais amplia sua visão e compreensão de mundo, possibilitando reações contra a condição de passividade, tendo uma postura mais ativa e objetiva. Espinosa (2009) elaborou o conceito de *conatus*, que se refere a uma força vital, que nos faz preservar a vida. Os afetos alteram constantemente a força do *conatus*, fazendo aumentar ou diminuir a potência para a ação do sujeito. Portanto, Espinosa defende a indissociabilidade entre pensar, sentir e agir. Quando os conhecimentos são vagos, não se tem clareza do está acontecendo ao nosso redor, somos invadidos por afetos tristes e essa condição faz com que a energia do *conatus* seja diminuída e, conseqüentemente, diminuem também as possibilidades de ação.

Segundo Silva e Magiolino (2018, p. 51),

O *conatus*, nesses termos, é o esforço de perseverar na existência; impulso, esforço, apetite e vontade – que alteram de acordo com a disposição variável dessa condição humana. Contudo, a potência de conservar é também o poder de ser afetado e está diretamente relacionado às dinâmicas interpessoais que circundam a experiência humana; os encontros.

O modo como as mulheres são afetadas pela reação dos companheiros ou maridos, estimulando-as ou impedindo-as de frequentar o ambiente escolar, potencializam ou não a vontade de se manterem estudando, motivando, ou não, a potência de agir. No caso das

falas das mulheres da pesquisa, o *conatus*, que está relacionado à potência de agir, é afetado pelos sentimentos que surgem nas relações estabelecidas com os pais, maridos, filhos e outros familiares. Quando uma das participantes da pesquisa relata ser impedida de frequentar a escola pelo marido, deflagra um sentimento de impedimento imposto, uma condição de submissão vivida pela participante da pesquisa, impedindo a permanência da mulher na escola.

Os sentimentos relacionados à dimensão da tristeza diminuem a potência de agir, pois estão vinculados a ideias pouco claras sobre as possibilidades de ação para o enfrentamento das situações vividas. Trazem, muitas vezes, uma conformidade ao vivido, mantendo-se uma relação de submissão. O desejo de voltar à escola e se manter estudando pode revelar uma atitude para aumentar a potência do *conatus*, na medida em que se configura em uma situação de acesso a conhecimentos socialmente produzidos e valorizados, que vão trazendo formas de compreender o mundo mais diferenciadas.

As falas a seguir confirmam o impedimento de acesso a um tipo de conhecimento, que Espinosa denominou conhecimento verdadeiro ou conhecimento claro – que se refere ao conhecimento científico – pela perpetuação de um contexto familiar em que o estudo fica ausente. A necessidade era o trabalho, que, sem a escolarização, era realizado em condições bastante precárias.

Quando eu era criança eu não tive a oportunidade de estudar, porque os nossos pais não “punhava” a gente na escola. Ele falava que nossa escola era o cabo da enxada. Lembra que aquele tempo tinha que trabalhar para sobreviver, né? Aí eu nunca estudei, não sei ler, não sei escrever direito. (3V)

E meus pais “dava” preferência para o trabalho. E estudo naquele tempo, eles viviam quase sem estudo. E eles achavam que nós tínhamos que seguir o mesmo caminho deles, né? (3M1)

As falas acima demonstram a perpetuação das condições de vida de um grupo social que ficou excluído da escola. A ausência de escolarização mantém formas de trabalho bastante precárias, que se tornam impedimento para a melhoria das condições socioeconômicas das pessoas. Estamos diante de um círculo vicioso que se autoalimenta. A pouca valorização que os pais davam à escola está relacionada à necessidade vital do trabalho, que, pela precariedade, os mantém em condições socioeconômicas precárias também.

Outros dizeres confirmam as relações postas acima:

Na roça a família é grande. E todo mundo trabalhando para poder sobreviver, né? E aí tive que sair da escola para ajudar. (3F1)
 Não tive oportunidade. Tive que trabalhar na roça para ajudar a família... (3M2)

Eu não pude estudar quando era criança, tive que trabalhar. (2M2)
 Eu estudei até o terceiro ano, aí depois precisei trabalhar. (3A)

As influências dos problemas familiares somadas aos problemas no trabalho são indicativos de impedimentos também:

E depois de grande não fui à escola foi por causa de problema de família, tinha sempre uma coisa que impedia... muito trabalho. (1R1)

Eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo.... Eu já estudei em duas escolas, aí o governo fechou lá, né. Mas eu também quase não ia na aula. Porque, eu tinha muitos problemas em casa e no trabalho. Ai não dava certo. (1ML1)

Estudei, parei sem terminar o médio. Precisava trabalhar. Então aí não continuei mais. Só cuidava da casa. (3L)

A necessidade do trabalho associada às condições em que essa atividade laboral se realizava foi demonstrada por meio do grande cansaço que alguns participantes relataram ao lembrar dos impedimentos para os estudos.

Eu era berçarista, saia muito cedo e chegava todo dia 9 horas da noite, eu que abria a escolinha. Então, não fui mesmo mais para a escola. Eu chegava já cansada, né. (1R1)
 Trabalhava de dia, estudava a noite. Não dava. Aí eu parei, hoje me arrependo, deveria ter insistido mais. Eu me arrependo de não ter me forçado para poder estudar... (1MD1)

Então, eu comecei a estudar com a professora P2 e desisti, né. E aí, eu me arrependi por não ter continuado, porque eu arrumava emprego, e ficava mais difícil, não dava para estudar, né. Eu me arrependi de desistir e voltei, agora não desisto por nada. (2R)

Em outras falas, inferimos que o cansaço e o trabalho eram o pano de fundo associado ao esforço necessário para estudar, pois a escola era muito distante:

Eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo e a escola era longe. (2I)

Eu quando criança precisei trabalhar com 4 anos de idade. Morava na roça, não tinha escola, só tinha escola na cidade. Só trabalhando e trabalhando para fora, né. (1J1)

Santos (2003, *apud* SILVA, 2016, p. 373)

afirma que devido o aluno ter como centralidade de suas vidas a família e o trabalho, isso faz com que este aluno precise arcar com as despesas de sua casa e isso pode tornar-se um obstáculo para a permanência deste aluno na escola.

A distância da escola em relação ao local de moradia foi mencionada em outros contextos vinculados às condições socioeconômicas:

Quando eu era jovem não tive oportunidade de estudar, que eu nasci e fui criado na roça, não tinha escola. (1J1)

Eu mesmo, eu não tinha como ir para a cidade estudar, era muito longe e a gente não tinha condição. (2I2)

Eu como nasci no Nordeste, não tinha, como dizer assim, não tinha naquele tempo escola... (2V)

Antes a escola era mais longe. Era bem longe para a gente estudar. (2I1)

Uma importante questão relatada nas falas dos participantes da pesquisa foi sobre a dificuldade do acesso à escola em razão da distância do local de moradia. Quando nos referimos ao território do Brasil, temos que considerar sua grande extensão geográfica, por esse motivo, há regiões que ainda enfrentam maiores dificuldades em relação a locomoção, uma vez que as pessoas necessitam viajar de barco para chegar a escola, ou percorrer um longo caminho a pé, por não haver transporte e vias públicas acessíveis, exigindo um esforço muito grande de pessoas que já vivem uma condição bastante adversa e precisam, muitas vezes, trabalhar duro para auxiliar no sustento da casa. Com isso, o acesso e a permanência na escola são prejudicados, ou impossibilitados.

As falas dos participantes apresentadas nos atestam que os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos apresentam uma vulnerabilidade socioeconômica que os leva muito cedo a auxiliar de alguma forma a família, colaborando ora com os cuidados da casa e dos irmãos, ora com o sustento de todos, trabalhando na roça, ou até enfrentando o mercado de trabalho para auxiliar no sustento da casa. Com isso, torna-se possível inferir que as responsabilidades diárias, a distância entre escola e moradia, ou local de

trabalho, o cansaço da rotina e jornada de trabalho, os problemas familiares e a desvalorização do conhecimento científico são fatores que afetam a vida do sujeito e ocasionam a evasão escolar.

A pesquisa de Conzatti e Davoglio (2016, p. 69) reafirma as constatações relatadas:

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 implicou na dificuldade de conciliar a escola com o trabalho devido ao excesso de trabalho, à incompatibilidade entre o horário de trabalho e o escolar, o cansaço, os problemas familiares.

Nessas histórias de impedimentos é evidenciada uma posição de conformidade e aceitação das dificuldades encontradas para acessar a escola. Segundo Freire (2019), o sujeito adulto é capaz de se perceber na realidade que lhe parecia ser inflexível e aceitá-la. O sujeito da Educação de Jovens e Adultos toma consciência da situação de opressão, acomoda como verdade essa consciência, justificando a aceitação e posição de conformidade apresentada pelos participantes.

Neste sentido, a pesquisa de Silva e Arruda (2012, p. 114) evidencia que

A alfabetização não é só um processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura entre outras, mas sim a uma contribuição para a liberdade de expressão do homem em seu pleno desenvolvimento. Alfabetizar é propiciar condições aos jovens e adultos para ter acesso ao mundo da escrita tornando-a [*sic*] capazes não só de ler e escrever como de se comunicar na sociedade.

A alfabetização possibilita a inserção social do homem, amplia seus horizontes e o encoraja a buscar novas possibilidades. Paulo Freire (1996, 2019), em suas obras, nos proporciona uma ampla reflexão sobre a alfabetização de adultos, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, trazendo que

é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. (FREIRE, 2019, p. 128)

Assim, a educação é a mola propulsora na transformação da realidade da vida do sujeito, pois apresenta-se como um caminho de possibilidade de ascensão pessoal e profissional.

Como se pode observar, as falas dos participantes resgatam impedimentos em relação ao acesso e permanência na escola desde a infância até os dias atuais. Um aspecto apontado por eles que afeta a permanência e a manutenção da frequência nas aulas refere-se aos problemas de saúde na vida adulta:

Só não venho se eu tiver doente. Que eu tenho três pontes no coração...
Aí dá umas dores... Aí já viu... é problema de saúde mesmo. (1J1)

Eu fui pegar a cama boxe sozinha e descer a escada. Aí deu um negócio na coluna e fiquei quase dois meses parada. Eu já pensei em desistir dos estudos. Por causa do problema de saúde, né. Que eu tinha um problema no joelho. Que eu tenho o joelho operado. E quando ataca a dor, eu penso “ai meu Deus, hoje não vou na escola”. Às vezes eu venho mancando, com dor, na base de remédio. (1MD1)

Os problemas de saúde também apareceram como possível justificativa de evasão e fator de impedimento de frequentar a escola:

Eu desisti, mas não foi porque eu quis, não. Foi por causa de doença.
(2I1)

Eu não estudava por causa do problema de pressão que eu tenho também. (3RM)

Assim, os alunos da Educação de Jovens e Adultos que participaram da pesquisa, em sua maioria, apresentaram em suas falas que, em algum momento de suas vidas, chegaram a pensar em desistir dos estudos por motivo de doença. No entanto, mantiveram-se na escola, mas justificaram as muitas ausências nas aulas em razão de problemas de saúde. Durante a realização do grupo focal, muitos participantes declararam realizar tratamento com a utilização de medicação contínua e ser acompanhados pelo Serviço Único de Saúde (SUS).

Mesmo por motivos de doença, os participantes da pesquisa relataram se incomodar de se ausentar do espaço educativo, demonstrando valorizar a oportunidade de estudar novamente, pela história de vida de cada um. O valor da escola e do estudo serão explorados em um próximo núcleo de significação.

Muitos fatores ligados, principalmente, à família e ao trabalho se constituíram em impedimentos para o estudo. Agora, refletindo sobre as histórias de vida, eles vão tomando consciência no âmbito das oportunidades – de melhor trabalho, das possibilidades de mudança das condições de vida que poderiam ter se tivessem estudado. Com isso, esforçam-se para continuar estudando hoje, incentivam seus filhos a se manterem na escola e concluírem seus estudos.

Parte das falas destacou o arrependimento com maior ênfase nas oportunidades de trabalho que o estudo poderia oportunizar:

Agora eu sinto o que é que precisar, porque se eu tivesse estudado naquela época, eu não estava aqui. Eu sou só berçarista. E agora a gente se arrepende que podia ter estudado, era mais nova. (1R1)

Se eu soubesse estudar, hoje eu não estaria aqui, eu podia estar lá no meu serviço e muito melhor. (1J1)

Observamos nas falas as marcas de um sentimento de culpa, em que assumem toda a responsabilidade pelo fracasso escolar. Esse é um fenômeno provocado pelo próprio sistema educacional e pela estrutura social que estão inseridos.

Outros participantes, embora também destaquem a questão do emprego, mencionam a importância do estudo para uma formação cidadã, que pudesse oportunizar uma outra condição em suas relações com o mundo à sua volta:

Se eu tivesse estudado quando eu era bem mais nova, né... seria outra [pessoa], hoje seria muito importante para mim, né. (1ML1)

Mas para mim foi prejuízo, né? [não ter estudado] Cheguei nessa idade sem saber ler. Cheguei em São Paulo achando que ia ter uma vida melhor, mas cada dia que passa vai diminuindo [vai tendo menos possibilidades], e você sem saber... (3F1)

Os participantes da pesquisa, demonstraram uma tomada de consciência de sua própria trajetória e sua condição atual, possibilitando uma reflexão, levando-os a desejarem outra história para seus filhos, uma história diferente, na qual a educação escolar é vista como possibilidade de sucesso.

Hoje meu filho quer desistir e eu falo para ele “não desiste”, não desiste porque eu sei o que eu estou passando. Eu sei o que estou passando, mas vou chegar lá. E aí ele quer desistir e eu falo “não desiste”. Porque educação faz falta mais para a frente, né. Na hora do emprego... aí se

ele não estuda, como vai conseguir? Mas ele vai terminar. Mas aí fica difícil, né? Por isso que voltei a estudar. (2R)

Inferimos que boa parte dos participantes da pesquisa são filhos de pais que não valorizavam o estudo, pois as prioridades eram outras, precisavam trabalhar muito cedo. Mas, hoje tornaram-se pais que valorizam o estudo e que se preocupam com a inserção social, com o uso da tecnologia, almejando melhores oportunidades de trabalho para seus filhos e para si, tendo sempre a escrita como elemento construtivo de identidade sociocultural.

Alguns participantes da pesquisa, ao lembrarem a escola, explicitam arrependimentos relacionados a distrações e interesses diferentes que competiam com os estudos. Tais interesses e distrações os afastaram dos estudos, como podem ser observados:

Ah, a escola era mais querer brincar, jogar bola, só jogar bola.... Se tivesse estudado, não estava aqui depois de velho. (3F1)

Eu ia para a escola, meu pai achava que eu estava estudando, eu só marcava presença e depois eu saía fora. Hoje olha onde é que eu estou, né? (3I)

Através das falas, é possível inferir que os participantes acabavam se envolvendo em outras atividades, pois não se saíam bem nos estudos, o estudo não era interessante, e eles eram considerados maus estudantes. E essa ideia fazia com que eles desistissem.

Outros participantes mencionaram o arrependimento relacionado a não ter se esforçado o suficiente para conseguir êxito nos estudos, como:

E agora... é tentar né, recuperar esse tempo todo perdido e seguir para a frente. Não me esforcei... me arrependo. (3L)
Eu me arrependo de não ter me dedicado. (3S)

Há um aspecto em comum nas falas dos participantes, o reconhecimento de pouco interesse e, por consequência, culpam-se por esse sentimento. A escola, nesse sentido, produz um fracasso em função de como é organizada e esse mecanismo culpabiliza o próprio aluno por não ter se dedicado o suficiente.

A escola, utilizando o modelo em que o professor era o detentor de conhecimento e, por isso, falava e o aluno assumia a postura passiva, apenas ouvindo, trouxe, como consequência, o distanciamento desses alunos da vontade de querer se manter no espaço

educativo. Essa condição de ensino e aprendizagem perpetuou um discurso que responsabilizava os próprios alunos de seu fracasso e tinha como resultado a evasão escolar.

Jacometti et al. (2014) apresentam o fracasso escolar originado, principalmente por fatores socioculturais, relativos ao contexto social do aluno e as características de sua família, ou ainda por fatores institucionais, baseados na escola, tal como, métodos de ensino inapropriados, currículo e políticas públicas para a educação.

Reforçando o que tem se discutido,

As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didáticos – pedagógicos – e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar (JACOMETTI, et. al. 2014, p. 318).

A escola acaba produzindo o insucesso do aluno e acaba considerando que eles não se esforçaram o suficiente e, que, por isso, eles não serviam para o estudo.

Assim, como Paulo Freire (2019, p. 69) cita

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais.

As histórias de insucesso e impossibilidades, envolvem todos os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa a respeito do que impedia de frequentar a escola na época de quando era criança e na vida adulta. Com as falas torna-se possível evidenciar que as condições socioeconômicas da família junto com uma educação muito marcada pelo patriarcado acabam discriminando a mulher e impedindo que ela estude e busque um caminho de ascensão tanto educacional quanto profissional. Essas falas mostram também como as condições mais difíceis da família acabam sendo um impedimento, pois as pessoas precisam trabalhar na roça desde muito novas para o sustento da família, reforçando a ideia de que sobrevivência e estudo não combinam.

Além disso, nas falas dos participantes da pesquisa, torna-se evidente que, ainda, segundo Freire (2019, p. 71),

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo.

As histórias de impossibilidades nos levam à confirmação das marcas das dificuldades de acesso e permanência na escola, bem como a confirmação da educação como um direito público e subjetivo que não foi garantido. Histórias marcadas por problemas familiares, dificuldades socioeconômicas, necessidade de trabalho na infância, impossibilidade de estudo para dedicação e cuidado de filhos e familiares, impedimento pelo cônjuge, entre outros, constituem-se como justificativas para o impedimento de acesso e da permanência na escola.

Diante disso, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação muito importante, pois tem a função reparadora, equalizadora e qualificadora, destinada a quem não teve oportunidade de estudar na idade considerada adequada.

Núcleo 2: A relação com a escola e as práticas pedagógicas

O segundo núcleo de significação explora os sentidos atribuídos pelos participantes às relações construídas com a escola e com as práticas pedagógicas. Retrata a vivência dos participantes da pesquisa com a escola durante a infância e a adolescência e com as práticas pedagógicas vividas no passado até os dias de hoje, bem como as suas influências na história escolar de cada indivíduo. As experiências vividas na escola marcaram as relações com o estudo e os significados atribuídos a ele.

Durante a realização do grupo focal, os participantes da pesquisa expressaram suas opiniões e exteriorizaram o quanto valorizam a escola e o estudo como a possibilidade de uma vida diferente, como podemos inferir das falas a seguir:

Essencial para todos. Sem a escola a gente não aprende a ler e escrever, para mim a escola é tudo, é sabedoria. (1MD1)

É muito bom, a gente aprende a ler e a escrever, fazer conta também. (2MJ1)

A escola é tudo. Se você não tem estudo, você não vai em lugar nenhum. (3I)

Identifica-se que a escola tem grande valor para os participantes, assim como os conhecimentos produzidos ali. As falas aparecem carregadas de sentimentos, que oportunizam enxergar a escola como agente possibilitador de mudança. Diante disto, faz-se necessário uma reflexão em torno do sujeito atendido pela Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa de Machado e Fiss (2014), apresentada no capítulo 1, mostra a história do Brasil marcada pela exclusão das camadas populares no processo de escolarização. Segundo a pesquisa, mesmo com as campanhas de alfabetização e com a legislação criada para garantir o acesso e permanência do aluno adulto na escola, a pouco tempo atrás, o acesso ainda era para poucos.

O acesso à educação é para poucos, e os poucos que podem frequentar a escola são submetidos a uma prática docente dissociada do seu contexto, além de seletiva, resultando no abandono e/ou na reprovação desses indivíduos. Isso tem como consequência números altíssimos de analfabetos ou pessoas com baixa escolaridade, que não conseguem terminar nem o ensino fundamental, contribuindo, assim, para o surgimento de cursos, programas e, depois, a modalidade de ensino EJA. (MACHADO; FISS, 2014, p. 108)

Atualmente, as questões do acesso estão melhor equalizadas, em algumas regiões do país, com ações envolvendo políticas públicas voltadas à oferta com flexibilidade para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas a dissociação entre a prática docente e o contexto do aluno ainda tem sido um desafio a ser enfrentado, tendo em vista a formação dos alunos e a sua inserção social.

Neste mesmo sentido, Faria e Assis (2014) trazem, em seus estudos, que os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos são, em sua maioria, pessoas em situação de vulnerabilidade social e que a única forma de tirar as pessoas dessa situação é investindo em educação de qualidade. Por meio da educação e utilizando métodos e metodologias adequadas para o ensino de adulto, torna-se possível apresentar novas possibilidades e oportunidade de transformação de histórias de vida.

A luta para modificar essa realidade passa necessariamente por políticas de formação docente específica para a modalidade EJA e por transformações estruturais no interior das escolas ofertantes. Passa, também, por uma construção identitária, tendo em vista que as escolas e os docentes precisam se reconhecer como formadores da EJA integrada à educação profissional. (FARIA; ASSIS, 2014, p. 131)

Muitas experiências no âmbito da Educação de Jovens e Adultos têm investido na integração com a Educação Profissional, no município de Campinas, a FUMEC se organiza nessa direção, como apresentado no Capítulo 3, com o programa EJA Profissões, no qual são oferecidos, por profissionais qualificados, palestras de orientação e práticas, cursos e programas de orientação profissional, de formação básica e de formação profissional. Esse programa tem contribuído para ampliar os conhecimentos dos alunos, a visão e as possibilidades de atuação profissional.

Além da preocupação com a formação, um aspecto que não pode ser desconsiderado, quando nos referimos a esta modalidade, é a validação dos conhecimentos e saberes que os sujeitos constroem socialmente ao longo da vida. Segundo Freire (1992, p. 85 e 86),

não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Freire nos remete à importância do interesse do educador pelo educando e seus saberes, estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem mais próxima na qual o educador tenha interesse em conhecer seus educandos, suas características, sua cultura, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem.

Machado e Fiss (2014) evidenciam em sua pesquisa os motivos que levam jovens e adultos a retornarem à escola. No estudo, apresentam a necessidade de mobilidade social, voltada para a busca do aluno em melhorar sua condição de vida; a procura de conhecimento, na tentativa de se capacitar para atuação profissional e a necessidade de pertencimento social, apoiada nas relações estabelecidas com o grupo que compartilha suas experiências na escola.

No mesmo sentido, Conzatti e Davoglio (2016, p. 69) reforçam que

o ato de aprender, pelos alunos, 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 recuperação do tempo perdido ou de melhorias na sua condição financeira.

As falas dos participantes desta pesquisa confirmam as evidências expostas na revisão de literatura, a qual retrata a escola como o caminho para uma nova possibilidade, oportunizando mudança de vida, como proferido pelos participantes a seguir:

A escola tem valor, é muito importante, muda a vida da gente. A escola para mim é muito boa. (1J1)

A escola foi conhecimento, crescimento, possibilidade de uma vida melhor. (1J2)

É através dos conhecimentos sistematizados na escola que os participantes se sentem confiantes para se locomoverem pelas ruas, para ler, para escrever, para assinar documentos, mesmo sendo tarefas consideradas simples para alguém alfabetizado. Para esses sujeitos que não tiveram a oportunidade de aprender na idade considerada correta, aprender depois de adulto, significa muito.

Assim, segundo Freire (2019, p. 28),

a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora.

Outro participante exprime em sua fala a possibilidade de mudança pessoal, da construção de confiança na sua autoimagem e valorização pessoal:

Primeiramente queria falar que eu estou muito feliz de estar aqui hoje. Para mim está sendo um novo caminho. Estou muito feliz de estar aqui. Eu gosto de tudo. Antes eu não aprendia, agora estou aprendendo, eu sei que consigo. (3S)

A felicidade citada pelo participante da pesquisa em sua fala, está diretamente relacionada ao ato de aprender. O fato de reconhecer que não aprendia, significa que ele era afetado por ideias que não traziam clareza para o sujeito sobre as coisas e isso resultava em sentimentos de incapacidade, de inferioridade, de tristeza. Silva e Magiolino (2018, p. 88) explicam que segundo Espinosa: “a alegria e a tristeza são os afetos primários, estando o primeiro conectado à potencialização da existência, autonomia, e o segundo à refração, passividade”. Assim, aprender traz felicidade, possibilidades, novas compreensões do mundo, novas relações com o mundo, gerando alegria e liberdade.

Os afetos estão relacionados aos encontros, às experiências que acontecem nestes encontros e a percepção que cada um tem das mudanças que esses encontros possibilitam.

Pela fala da participante da pesquisa que apresentamos a seguir, torna-se possível compreendermos o quanto é importante a relação de confiança estabelecida entre professor e aluno:

Aprendi muito com a professora P2. Quando eu cheguei, eu falava “eu não sei, P2, eu não sei”. Ela falava “sabe, vai aprender”. Ela é uma pessoa maravilhosa. É uma pessoa muito boa. (2MJ1)

No dizer acima observa-se o encorajamento da professora, que afirma que ela sabe e valoriza seus conhecimentos, proporciona aumento da autoestima, possibilita o aluno acreditar em seu potencial e se desafiar a novos conhecimentos.

O conceito de mediação da teoria de Vigotski, apresentado no capítulo 2, mostra que as relações estabelecidas entre educador e educando são afetadas pela forma como as mediações acontecem.

Tassoni e Leite (2011, p. 84 e 85) evidenciam que

Por meio da mediação dos professores, os alunos expressaram que aprendem. Ao dizer o que pensaram e como pensaram, socializam-se modos diferentes de fazer e de pensar. As formas como os alunos, nas diferentes séries, identificam as ações dos professores buscando que compreendam, que se lembrem, que aprendam, remetem às vivências escolares que resultam em experiências de maior aproximação com o objeto de conhecimento. É possível inferir que tais experiências possibilitam que os alunos sintam-se mais capazes de realizar o que é esperado, sintam que conseguem fazer, que conseguem compreender e aprender. Tais sentimentos promovem uma forte motivação para a aprendizagem.

Assim, pensando na qualidade da mediação, Leite (2012 p.362) traz os movimentos de aproximação e afastamento:

a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos

agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas.

Portanto, a relação de aproximação do aluno com o conteúdo estudado traz mais chances de aprendizagem. Os movimentos de aproximação e de afastamento têm uma relação muito grande com o desenvolvimento da autoconfiança, de uma imagem positiva sobre si. A aproximação com o objeto de conhecimento é consequência de experiências que despertaram interesse e vontade de querer saber mais. Ao mesmo tempo, esse movimento vai promovendo mais compreensão e consciência sobre o que está sendo aprendido.

Nesse mesmo sentido, as falas dos participantes da pesquisa demonstram autoconfiança e Dayrell (*apud* Machado e Fiss 2014, p. 21) afirma que

[...] De uma forma ou de outra, a construção destas autoimagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa.

Na relação de ensino e aprendizagem, o posicionamento que professor assume diante do aluno influencia na maneira em como o aluno se vê e se apresenta nas relações estabelecidas na escola com os outros sujeitos.

Leite (2013, p. 57 e 58) afirma que

O sucesso do processo exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos, o que, ao longo do trabalho, reverter-se-á no envolvimento positivamente afetivo do aluno com relação aos conteúdos e, conseqüentemente, com a própria escola. Além disso, tal processo produzirá sensíveis mudanças na autoestima do aluno – os sentimentos de ser capaz de aprender e enfrentar novos desafios são derivados do sucesso do processo de aprendizagem.

A qualidade da mediação entre professor e aluno traz possibilidades de afetos que levam os alunos a acreditarem mais em si mesmos e a se aproximarem dos conhecimentos que circulam na sala de aula.

Tassoni e Leite (2013, p. 267) evidenciam a estreita relação entre “entender/aprender e o gostar de fazer”, na qual torna-se evidente que a ação do professor, através de práticas pedagógicas, envolve os alunos no contexto de compreensão que

possibilita e estimula a gostar do que estão aprendendo. Na pesquisa que realizaram com estudantes da Educação Básica, que se encontravam em diferentes etapas da escolarização – da Educação Infantil ao Ensino Médio - argumentaram que

A ação do professor, através das práticas pedagógicas, determinou, segundo os alunos, o gostar ou não de escrever, gostar de matemática, de geografia, etc., destacando a sua função mediadora. Em muitos comentários, as práticas pedagógicas dos professores repercutiram na confiança dos alunos em si mesmos. Alguns comentários destacaram a percepção do aluno em escrever mais, errar menos, entender bem, estar mais organizado, desenvolver novas habilidades, aprender e não esquecer mais, estabelecer novas relações, etc. Eles percebiam-se melhores, explicitando uma satisfação com o produto final. Certamente tais percepções favorecem a construção de uma boa relação com o objeto de conhecimento em questão (TASSONI; LEITE, 2013, p. 267)

Nesse mesmo sentido, Tassoni (2008, p. 183) apresenta “a coerência da afirmação de Vigotski de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento na (por causa da) ZDP [zona de desenvolvimento proximal]”, corroborando a ideia do autor de que a aprendizagem é motivadora, pois aprender gera interesse e vontade saber mais e é essa condição que é a base do gostar.

Newman e Holzman (2002 *apud* TASSONI, 2008, p. 183) trazem que

Para Vigotski (1991) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.

Reforçando o que foi apresentado nas pesquisas de Tassoni e Leite (2013) as experiências e vivências de sala de aula afetam os sujeitos, os educandos que são afetados de maneira a terem suas potências de ação aumentadas apresentam maior interesse em aprender, construindo uma relação mais próxima com o objeto de conhecimento.

Assim, é por meio das interações entre professor e aluno que acontecem no ambiente escolar, que os alunos são afetados e vão se constituindo. Nessa relação, os alunos constroem uma autoimagem, tem consciência do que são capazes, reconhecem suas dificuldades e se motivam com os conhecimentos adquiridos.

A fala a seguir traz uma ideia de que a escola deveria ser uma oportunidade para todos:

O estudo significa tudo na vida da gente. Se todo mundo tivesse a oportunidade de achar uma porta de uma escola aberta e fosse, seria muito bom. Porque aí não ia ter ninguém assim. (IML1)

Aqui, a fala do participante da pesquisa evidencia o valor da escola e as possibilidades de estar inserido no contexto escolar mostra que a oportunidade de estudar, tira a pessoa da condição de exclusão, de incompreensão de muitos processos sociais, da condição de incapacidade.

Nas falas dos participantes, fica evidente a gratidão e valorização da possibilidade de pertencer ao espaço educativo e o quanto a escola é vista como possibilitadora do fortalecimento dos sujeitos em relação aos seus anseios quanto à sua trajetória social. Alves e Backers (2016) argumentam que o papel do educador da EJA é abrir os caminhos ampliando possibilidades ao educando.

Assim, na prática, o educador deve expor aos alunos jovens e adultos que é possível mudar transformando sua realidade, sua história. E isso só é possível para quem se deixar acreditar, para quem quer aprender e também quer ensinar; é por isso que o educador precisa observar a sua prática, para que ela possa atender às necessidades do seu aluno, contribuir para sua transformação e, acima de tudo, respeitando suas crenças. (ALVES; BACKERS, 2016, p. 104)

Nesse sentido, os participantes da pesquisa, quando verbalizam seus sentimentos com relação a escola, estão realizando uma leitura de mundo, e o que dizem a respeito é sobre seu entendimento, como se sentem respeitados e inseridos no mundo letrado, como foram afetados pela escola e pelas relações nela existentes. Segundo Freire (1996), a leitura de mundo antecede a leitura de palavra e evidencia que

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitando ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo”, que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 81).

A leitura de mundo está relacionada às experiências de vida dos sujeitos. Quando o educador consegue construir práticas educativas partindo da leitura de mundo dos

alunos, conseguindo construir significados para compreender a própria condição de vida, possibilita a tomada de consciência e consegue promover aprendizagens significativas. Essa prática possibilita ler o mundo de maneira mais ampla e mais articulada às relações, condições e possibilidades.

Uma questão interessante observada na fala dos participantes da pesquisa foi o interesse em retornar aos estudos por referência, indicação e influência de outra pessoa. Como é possível inferir nas falas a seguir:

Falaram “vai lá que a professora é excelente, ela se chama P1” ela falou “ela é uma galinhona”, ele falou que ela é uma pessoa muito boa. Ah, eu acho que é muito bom o ensino né, da professora, da atenção que ela tem com a gente, da paciência... A gente que tem mais idade, é difícil entrar na “cacholinha”, né. Então a professora tem que ter paciência... Às vezes você faz errado, ela olha e fala com calma. Ela não tem assim, agressividade com a gente. Acho que isso é muito importante. Acho que o ambiente no geral é bem aconchegante. (1MD1)

Eu vim, que minhas irmãs me chamaram, né (2I)

Aí falaram que a professora era ótima, eu vim conhecer. (2V)

A referência positiva dada por outras pessoas foi um fator que gerou a motivação na retomada dos estudos, pois, de certa forma, os sujeitos, ao decidirem retornar à escola, esperam encontrar um ambiente acolhedor, livre de discriminação no qual o ensino e aprendizagem possam acontecer de forma respeitosa.

Os participantes da pesquisa, através de suas falas, mencionaram a representação de seus professores atuais como pessoas com posturas afetivas, professores acolhedores, que incentivam e demonstram acreditar no potencial do aluno. Como exposto abaixo:

No caso a professora é dez. Ela é boa para ensinar... no caso eu não conhecia ela... A gente tem que falar bem a verdade, ela é dez mesmos. Precisa ter paciência com a gente... O ensino é bom. (1R1)

E essa professora também, muito boa para nós. Gosto muito da P2. Ela é uma pessoa muito legal. Tem paciência com a gente. (2I)

As falas são marcadas pela valorização da paciência como uma virtude, na relação entre ensinar e aprender. A participante 1R1, traz em sua fala o fato de que a paciência é necessária, como condição para que o ensino e a aprendizagem ocorram.

Outros participantes da pesquisa, além de evidenciarem em suas falas a questão da paciência, também mencionam a importância das correções realizadas nas relações pedagógicas.

A professora é gente boa, ela tem paciência com a gente. A professora explica para a gente, porque né, as palavras erradas que a gente fala. Ela explica certo e a gente aprende, né. Tem que aprender falar direito... (2V)

E com a professora eu estou aprendendo. E a professora tem paciência comigo. Ela corrige assim... A professora anima.... Que ela é uma professora muito boa. (2MJ2)

Então aqui eu dou muita risada, eu aprendi muito com a professora P2, ela tem muita paciência. Muito boa para explicar certinho, né, ela corrige. A professora ajuda, a hora passa e a gente nem vê. (2M2)

As correções referidas pelos alunos são marcas em um contexto de respeito possibilitando o desenvolvimento da cognição, como podemos confirmar nas falas dos participantes acima. A forma como a professora realiza a intervenção possibilita uma reflexão que faz com que o sujeito internalize os conhecimentos.

Observou-se ainda que alguns participantes da pesquisa, a partir do convívio e das relações pedagógicas estabelecidas, entre educando e educador, criam um vínculo de amizade que são estreitados, sempre pautados no respeito, confiança, admiração e cuidado, o professor tem tamanho poder de influência, como também o tem os pais ou amigos. As falas a seguir mostram a relação estreita entre professor e aluno:

Através da P1 que eu estou conseguindo alguma coisa... ler... então eu fico muito feliz de saber alguma coisinha, eu chego em casa e conto para os meus filhos, né, para o meu esposo, né, porque eu achava muito difícil né, para a gente que não sabe. É que assim, eu acho que professor e o aluno, se torna como se fosse uma mãe. Porque seu filho sai de casa cedo, né, “cê” deixa ele na sala de aula, né, então você quer que seu filho seja alguém na vida, né? A gente valoriza muito o professor, né? Eu canso de falar na minha casa para os meus filhos “professor e aluno tem que ser igual um pai e uma mãe”, né? Por que é muito importante. Para quem sabe o como é importante um professor na vida da gente. Por que se não fosse eles, o que seria da gente? Então a gente tem que valorizar muito o professor sim. (1ML1)

Ela ensina a gente com calma, né? Às vezes a gente quer fazer as coisas ali, e ela “vai com calma”. Que eu acho que um professor em sala de aula tem que ser um amigo da gente. E a gente ser amigo dele: tratar direito, respeitar. E está tudo bem, ensinar e acabou. (1J1)

Que a professora P3 esforça a gente estudar, assim... E a professora P3 sempre pegou na mão e falou que queria que a gente passasse de ano.... Mas ela é uma ótima professora. Ela tem muita paciência com nós. Tem hora que a gente deixa ela brava. (3V)

Com relação às relações de ensino e aprendizagem, as falas dos participantes são marcadas pela representação de uma professora acolhedora, calma, que incentiva e acredita no potencial do aluno.

Segundo Espinosa, na visão monista sentir, pensar e agir são dimensões do comportamento humano que acontecem simultaneamente, quando tratamos de afetividade não nos referimos apenas a sentimentos bons, ou sentimentos agradáveis, mas as relações entre as pessoas, são relações tensionadas e há um movimento dialético de sentimento ora agradáveis e ora não tão agradáveis. O importante é ter consciência, de que tudo que acontece nessas interações afetam todos os envolvidos, quanto mais sentimentos revelam acolhimento - sentimentos que trazem uma tranquilidade para o ambiente- mais a potência de agir dos alunos é aumentada. Já sentimentos de tensão, sentimentos de medo, podem trazer uma diminuição na potência de agir do aluno, podem provocar a falta de vontade de se manter no espaço educativo, falta de vontade de querer aprender. Esse movimento é nomeado por Espinosa (2009) de afecções, que são os afetos percebidos pelos envolvidos nas experiências. Osti e Tassoni (2019, p. 212) explicam que:

Para Espinosa, uma afecção que aumenta a potência de agir do corpo tem, em paralelo na mente, uma modificação que aumenta a capacidade de pensar. Da mesma forma, o inverso é verdadeiro – o que diminui a potência de ação do corpo diminui também a potência de pensar. Espinosa define que a passagem de uma potência menor para uma maior é o afeto de alegria e o caminho inverso é o afeto de tristeza.

No espaço da sala de aula é possível falar sobre os sentimentos que apareceram em momentos de tensão, nos quais as pessoas encontram-se mais irritadas ou demonstram falta de paciência. Nessas situações, os professores têm a possibilidade de retomar as situações vivenciadas e conversar sobre os sentimentos para resgatar a confiança, a consideração e o respeito.

Em relação a isso, pesquisa de Machado e Fiss (2014) mostra que

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de

aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e funcionar como fator de permanência e pertencimento.

A postura de respeito, de interesse, de cuidado assumida pelo professor nas relações de ensino e de aprendizagem é muito importante para que as experiências educativas, ao produzirem mudanças nos alunos, sejam percebidas de forma a mobilizar sentimentos que aumentem a potência da ação. Esse aumento de potência é traduzido em reconhecimento de si como alguém capaz, alguém que tem direitos e isso repercute em ações que visam à permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Tassoni (2013, p. 541) destaca que

no contexto escolar, o olhar atento do professor, sua escuta, suas intervenções, traduzindo as expectativas dos alunos, dúvidas e necessidades. A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas potencialidades, transformam ou concretizam a imagem que trazem de si mesmos. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que promovem compreensão são ações pedagógicas de natureza também afetiva.

Como exposto, as interações sociais que acontecem na escola afetam os sujeitos envolvidos em todos os momentos.

Quando tratado o assunto sobre as experiências escolares anteriores, os participantes da pesquisa, evidenciaram um misto de sentimentos e lembranças, demonstrando confundir questões como respeito, punição, medo, doutrina e até sentimento de culpa, como podemos testemunhar a seguir:

Nossa, a professora era brava, antigamente. Levava cada reguada. Eu levei muito (castigo), viu? Eu acho que assim, que os alunos tinham mais medo e mais respeito. Que nem, de agora já não tem tanto respeito. Eu acho que assim, chegava a diretora, você tinha que ficar em pé. E assim, era um respeito que você não podia nem abrir a boca, que tinha os mais velhos. Então eu acho que o respeito, a gente aprendeu muito naquela época. Era bem rígido, né. Eu acho que a gente... eu que não gostava muito naquela época, né, mas hoje eu vejo que.... eu quando estudei no SESI, eu gostava muito. Tinha uma professora excelente também. Nossa, tem coisa que eu aprendi que não esqueci até hoje. Aprendi muita coisa. (1MD1)

Observa-se uma mistura de sentimentos relacionados a um período vivido na escola, no qual se confundia a punição, o castigo com demonstrações de respeito. Esse

tipo de relação gera um conflito, em que o sujeito passa acreditar que esse modelo estabelecido é único e que as interações entre as pessoas são pautadas por reforçamentos positivos e negativos.

A forma como a professora atua em sala de aula é vista como referência para o aluno. Portanto, a construção do aluno dos modos de se relacionar, modos de falar, modos de pensar, tem a marca de como o professor faz isso, pois o professor se torna referência para os alunos. Ter consciência de que a forma como o professor age é modelo de como o aluno vai reagir é algo a se considerar, a forma como o professor constrói os relacionamentos em sala de aula, tanto entre ele e os alunos ou entre os alunos e o conhecimento, tudo isso se torna referência.

Outro participante relatou pavor e trauma apenas do professor mencionar o nome da disciplina, como pode ser visto abaixo:

Quando a professora falava “matemática”, nossa, eu passava mal. E até hoje eu não gosto. Por causa que eu fiquei com trauma. (2R)

Quando o participante demonstra seu mal-estar com a lembrança da palavra “matemática”, está se referindo ao modo como ele foi afetado quando apresentado aos conteúdos, que lhe causou desconforto, sensação de incapacidade, de inferioridade, diminuindo a sua potência de agir perante os desafios propostos pela professora. Uma forma de mediação, que marcava as experiências vividas com a matemática, mobilizando sentimento desagradáveis, que, por sua vez, marcavam a relação com os conhecimentos matemáticos (TASSONI; LEITE, 2013). Observa-se que as dificuldades encontradas pelo aluno criam uma barreira que impossibilita o interesse, a curiosidade e a vontade de querer envolver-se com esse conhecimento.

Os participantes da pesquisa mostraram que têm uma percepção do que aprenderam quando frequentaram a escola, como podemos evidenciar nas falas a seguir:

Fui pra MOBREAL, não sei se vocês já ouviram falar, para aprender o nome. Trabalhava o dia todo na roça e ia na escola a noite aprender fazer o nome, alguma coisa... Mas nem isso. Aí parei, fiquei sem. (2V)

Minha mãe colocou eu na escola, mas ela tirou eu da escola. Aí eu fui criada com minha vó, né. Minha vó botou eu na escola. E eu não consegui aprender muita coisa não. Aprendi muito assim, mais ou menos.... Aprendi fazer meu nome só, e umas coisas básicas. [...] A diferença é que na época a gente era pequena, não prestava muita

atenção para aprender. Aprendi algumas coisinhas e depois saí. Mas sabe quando você aprende e depois desaprende, esquece tudo... (3AL)

Eu quando cheguei aqui, eu já tinha estudado um pouco. Eu estudei na Alan Kardec. Aí eu aprendi ler, escrever. Ah eu estudei, mas não estava nem aí pra.... Achava que não ia levar a lugar nenhum. E achava que não ia precisar. (3M1)

As dificuldades enfrentadas pelos alunos eram tão fortes, que os levaram a desistir dos estudos por um período, marcando uma passagem pela escola, feita de insucesso e fracasso escolar.

Segundo Gadotti (2003, p. 47 e 48),

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice. “O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez”. Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto.

As práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos devem proporcionar o sucesso no processo de aprendizagem dos alunos, levando em conta as especificidades do público atendido e da modalidade de ensino.

Outros participantes da pesquisa se culpabilizam pelo insucesso escolar, responsabilizando-se pelo desinteresse. Apresentam seus argumentos e justificativas, assim:

Eu tive a oportunidade e não fui por preguiça, na época. E aí eu estudei até o 4º ano, né, e depois não conclui. Eu estudei naquela época. Estudei o primeiro, segundo, terceiro, quarto. Ai quando chegou no quarto ano eu parei. Aí fui para o MOBREAL. Ai na época do MOBREAL eu ia para a escola estudar, mas não entrava na minha cabeça. Ao invés de ir para a escola ia para o cinema, saia... (3N)

A oportunidade eu tive, mas quando a gente é moleque a gente não pensa em estudar. Vai só para a escola fazer bagunça. (3I)

A diferença é que eu ia para brincar, brigar, namorar e hoje eu vim para aprender a ler e a escrever. (3E)

Embora essas falas dos participantes se aproximem da ideia de arrependimento explorada no núcleo 1, a centralidade delas está pautada nas experiências escolares anteriores.

Quando o participante 3N relata a sua história, resgata os sentimentos relacionados à escolarização. Mesmo tendo frequentando a escola, a lembrança é de incapacidade, pois não conseguia aprender e se culpa por não conseguir aprender.

Já os participantes 3I e 3E apresentam sentimentos de culpa por desejarem fazer outras coisas e não estudar, o funcionamento da escola responsabilizava os alunos pela não aprendizagem, não havia uma preocupação em rever as práticas pedagógicas. Freire (2019) apresenta a concepção de educação bancária, que excluiu muitos alunos da escola, pois mobilizava sentimento de culpa e incapacidade nos alunos que não conseguiam aprender, pelo discurso de fracasso e insucesso perpetuado pela escola.

A escola mais uma vez, apresenta-se como um espaço que perpetua a exclusão e o fracasso escolar, o professor como detentor de saber e o aluno como receptor, não conseguindo atrair a atenção do aluno e criando um abismo de dificuldades entre eles. Isso faz com que o aluno tenha interesse em outras atividades, devido às dificuldades apresentadas nos estudos. Essas outras atividades tornam-se sempre mais interessantes e a escola reforça a condição de que o aluno que busca outra atividade é desinteressado e não serve para os estudos.

Com as falas dos participantes apresentadas no núcleo 2, buscamos uma reflexão sobre a relação com a escola e o ensino e a aprendizagem. Pudemos conhecer a vivência dos participantes da pesquisa com a escola durante a infância e a adolescência e com as práticas pedagógicas vividas no passado até os dias de hoje. As influências dessas experiências na história escolar de cada indivíduo resgatam que a escola é um espaço cultural muito importante na vida dos sujeitos e que traz possibilidades concretas de transformação das pessoas e de suas realidades.

Além das possibilidades que as relações escolares viabilizaram aos participantes, tornaram-se marcantes algumas características valorizadas pelos alunos de Educação de Jovens e Adultos em um professor, são elas: paciência, atenção destinada ao aluno e a sua necessidade, alguém que respeita o tempo do aluno, que realiza correções pontuais e que enxerga o aluno como único, respeitando suas limitações e motivando seu desenvolvimento. Essas características afetam os alunos de modo a potencializar sua força de ação (*conatus*, conceito tratado por Espinosa), tornando a aprendizagem significativa e possibilitando a motivação (conceito tratado por Vigotski) e ainda

possibilitando sentimento de felicidade, de capacidade (conceito também tratado por Espinosa) – aspectos fundamentais que explicam o desejo de permanecerem na escola, estudado e aprendendo.

Como foi retratado, a escola é um lugar fundamental na vida dessas pessoas que são o público da Educação de Jovens e Adultos. No espaço da escola é que as desigualdades podem ser minimizadas, que as oportunidades são para todos. Por esses motivos, precisamos que políticas públicas sejam criadas pensando em atender as especificidades da clientela atendida, pensando em formação docente adequada para atender as necessidades dos alunos.

Muitos estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos têm relevado a importância de se pensar em práticas pedagógicas para atender as especificidades, pois a permanência do aluno na escola tem uma relação direta com a forma de trabalho que acontece lá.

Núcleo 3: A relação com as práticas de letramento: as possibilidades de participação

O terceiro núcleo de significação refere-se à relação com as práticas de letramento e as possibilidades de participação. Traz as concepções e os sentimentos que envolveram as experiências pessoais dos participantes, as expectativas que têm sobre o estudo e as mudanças que percebem em si mesmos em relação ao que estão aprendendo. Destacaram-se as possibilidades de ampliação da participação social, inserindo-se de maneira mais efetiva no mundo.

Frequentar a escola, remete à possibilidade de desenvolver a inteligência, a cognição, conseguir uma vida melhor, esforçar-se, ampliar os horizontes. As falas abaixo representam essas ideias:

Então, eu falei, vou procurar uma escola para mim, quem sabe eu não consigo aprender alguma coisa. E eu estou muito feliz, né, porque assim, estou desenvolvendo bastante o estudo. E é isso aí, espero que eu possa pelo menos aprender o básico. Eu acho que assim, para crescer, cada vez mais, né. Então eu tenho esse objetivo na minha vida. Espero que um dia eu chego lá. Eu me desenvolver, né. Eu aprender as coisas, até porque eu não sabia nada né. E eu nem sei assinar meu nome direito, né. Então a gente vê hoje que as coisas mudaram de mais, né. (1ML1)

Mas devagarzinho vai indo, vou aprendendo cada dia mais, ainda tenho dificuldades, mas vou ter mais se ficar em casa. (1R1)

Estou aqui para aprender. Eu quero aprender. Se Deus quiser. Meu sonho, meu sonho. Quero saber ler. Eu quero muito aprender a ler. (2I1)
Eu preciso aprender. Eu quero aprender, eu não quero desistir dos estudos. Eu quero aprender, necessito do estudo. E eu quero aprender. (2MJ2)

Sempre tive vontade de aprender a ler. Aí voltei, porque eu preciso aprender mais, né? E agora esse ano continuar estudando para aprender um pouquinho a mais né. Mas eu não vou sair. Eu vou até o fim. E eu tenho vontade de aprender a ler e escrever. (3AL)

As falas dos participantes demonstraram o interesse que eles têm em frequentar o ambiente escolar, com a esperança de aprender. A escola, nesse sentido, tem a função de acolher os alunos e respeitar a heterogeneidade existente, bem como suas diferentes histórias de vidas, os diferentes interesses, contemplando pontualmente essa diversidade. O espaço da escola possibilita a troca e a construção de saberes e conhecimentos.

Freire (1996, p. 69) assegura que

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Para as mulheres e homens, público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, a educação é tudo isso, é transformação social, é possibilidade de mudança de vida, é ressignificação de saberes. Pela educação, o sujeito se sente pertencente a um grupo. É através da educação que ele cria, recria, significa, se constroem e se reconstroem.

Por esse motivo é tão importante que os conhecimentos sejam pautados na vida dos educandos. Leite e Gazoli (2012), em seus estudos, evidenciam que relacionar os conhecimentos à vida real, possibilita o aumento do interesse e dos níveis de desempenho dos alunos, promovendo a aprendizagem e estimulando a permanência dos alunos na escola.

Os participantes a seguir demonstram em suas falas a motivação e o interesse em aprender mais, podendo assim prosseguir os estudos:

Mas hoje eu quero estudar para mim, para ser uma coisa melhor que eu era. Tenho vontade de aprender mais e mais. Mas eu estou aprendendo e quero aprender muito. Quero sair daqui, se Deus quiser, quero ficar

aqui até pegar o diploma e depois quero continuar estudando à noite. Não parar não. Se Deus quiser eu vou até o fim. Penso “poxa, poderia estar lá aprendendo ao invés de estar aqui que nem uma boba deitada só assistindo tragédia”. Ai eu não via a hora de voltar. Agora não pretendo mais parar. Já tem dois anos. (1MD1)

E eu queria aprender, aprender. Eu falei assim para minha filha assim que a gente nunca para de estudar. Começou, vai, vai, vai, e nunca para. Eu penso positivo. E eu quero aprender! Então agora que eu estou aqui quero continuar a estudar. (2M2)

Então quero aprender mais, em casa a gente não aprende nada. E eu falei “agora eu vou para a escola”. E eu quero aprender bastante. (2T)

As falas são marcadas pelo desejo de superação, os sujeitos reconhecem suas dificuldades e se esforçam para superá-las. De certo modo, existe a percepção de que sem os conhecimentos adquiridos no contexto escolar, o sujeito é pouco valorizado. São afetados pelos conhecimentos construídos na escola.

Tassoni e Leite (2013, p. 265) destacam que

Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores. Para Wallon, a educação deve atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos. O professor, ao identificar tais aspectos, pode planejar situações que promovam sucesso, gerando motivação.

Assim, os participantes da pesquisa demonstraram ser afetados pela escola, afetados pelas relações estabelecidas dentro do espaço escolar e o modo como os participantes da pesquisa têm demonstrado serem afetados nos levam a inferir que a motivação, no que se refere aos motivos para se estar ali, é condição fundamental para permanecerem no espaço educativo. A motivação é tão presente que marca as falas apresentadas a seguir:

Pretendo aprender cada dia mais e mais. Falei vou ficar lá bastante para poder fazer faculdade. (2I2)

Eu vou chegar na faculdade. Vou aprender e aprender. (3E)

Observa-se aqui que, ao se perceberem mais capazes, sentem-se também cidadãos exercendo seu direito à educação. A aprendizagem é tão motivadora para estes participantes que alguns explicitam o desejo da formação em nível superior. As experiências vividas na Educação de Jovens e Adultos os afetam na relação com a

sociedade de maneira geral. A aspiração ao Ensino Superior relaciona-se com os modos como são afetados em suas aprendizagens, que promovem formas de participação social qualitativamente diferentes e ampliadas, afetando-os no exercício da cidadania, potencializando seus desejos.

Alguns participantes da pesquisa apresentaram interesse em aprender matemática, como se torna evidente nas falas abaixo:

Mas é o que eu mais quero aprender: matemática. (2M1)

Mas eu quero também muito, aprender mais e mais, não pode para senão esquece. Eu quero continuar. Eu quero aprender, eu também trabalho por conta, né. Mas eu quero aprender matemática, que eu também trabalho com conta lá na loja. Então eu preciso muito aprender. (2I2)

Historicamente, a matemática esteve ligada à inteligência. Operar com números e estabelecer relações lógicas imbricam-se com a matemática e com ser inteligente. As falas dos alunos confirmam esse ideário social. Segundo Leite e Tassoni (2002, p. 16),

[...] pensar no ensino da Matemática apenas como uma questão de desenvolvimento do pensamento lógico significa reduzir sobremaneira as dimensões do objeto em questão, desconsiderando um aspecto essencial, no caso, as implicações afetivas para o aluno, a partir da qualidade das mediações desenvolvidas. Assim, o desafio que se coloca não se restringe ao "aprender matemática", mas envolve também o "aprender a gostar de matemática".

Com isso, entende-se que aprender a gostar de matemática, envolvem ações que interferem na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão. Ainda em seus estudos, Leite e Tassoni (2002) apresentam cinco decisões que interferem na relação estabelecida entre aluno e conhecimento, são elas: 1. Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino; 2. De onde partir – o aluno como referência; 3. Como caminhar – a organização dos conteúdos; 4. Como ensinar – a escolha dos procedimentos e atividades de ensino e 5. Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?

Assim, as decisões pedagógicas assumidas pelo professor compõem os processos de ensino e aprendizagem, afetando o aluno na sua relação com os conhecimentos escolares. E ainda segundo Leite e Tassoni (2002, p. 20) “A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto do conhecimento.” Neste sentido, a qualidade das

mediações existentes na sala de aula, interferem no modo como os sujeitos vão significar as aprendizagens.

Os participantes da pesquisa também demonstram interesse pelo estudo, por consequência do trabalho:

Eu quero aprender muito. Aprender ler, escrever. Quero continuar. E por causa do trabalho eu preciso muito. (2S)

Porque sem estudo a gente não consegue emprego. E por causa que eu estou estudando aqui, é que eu tô trabalhando agora. Porque se eu não estivesse estudando, eu não teria arrumado emprego. Eu quero continuar. Aí eu voltei a estudar, eu acho que é muito importante, para arrumar um emprego melhor. Quero aprender ler. (2R)

A fala apresentada a seguir, mais uma vez, apresenta o desejo de aprender, menciona a expectativa de arrumar um emprego, que remete a ações no âmbito da inserção social. Sentir-se parte do funcionamento da sociedade move o desejo de aprender:

O meu sonho se Deus quiser é aprender cada vez mais. Que o sonho da gente é aprender. E eu não vou desistir. O meu sonho é aprender cada vez mais. Porque é muito bom você sair de casa, você chegar num lugar, arrumar um emprego, você vai assinar um papel e você não sabe. Então eu não vou desistir não. (3V)

A busca pela Educação de Jovens e Adultos de fato é marcada pela pretensão de novas possibilidades, tanto de mobilidade social, como de possibilidade de emprego. O fato de o aluno não se sentir reconhecido como pertencente ou merecedor de algo por não saber ler e escrever é profundamente excludente. Assim, defende-se a importância do papel social que a EJA ocupa na vida desse público.

Uma outra expectativa de inserção e efetiva participação social evidenciada pelos participantes da pesquisa foi a busca da alfabetização para adquirir a habilitação de motorista, que amplia as possibilidades profissionais:

Quero estudar e quero aprender mesmo. Uma carta de motorista que eu não consegui tirar. Aí duas vezes não consegui tirar. Aí eu falei vou estudar para ver se eu não consigo tirar. E eu estou aqui para isso, para aprender. Eu quero ir até o final. (3A)

Fui fazer teste, igual o rapaz falou aí, para habilitação e não passei. Não tive condições de passar... Aí eu pensei “não sou pior que os outros para

todo mundo ter e eu não tenho”. Sem um carrinho para dirigir tava sendo muito difícil pra mim. Aí eu enfrentei aqui. A canseira bate é pesada, aí tem que resistir. Se você sentar, já não dá vontade mais de vim para escola. Mas é bom que tem que abrir mão e vim. Quando é jovem, é fácil, tem muita energia. Mas depois que pega uma idade a gente sente... (3E)

A tentativa frustrada de não conseguir a tão desejada habilitação motivou os alunos a buscarem na escola os conhecimentos necessários para se sentirem inseridos em um contexto de inclusão. A escola para os alunos de Educação de Jovens e Adultos possibilita adquirir conhecimentos que podem transformar a vida do educando, tornando possível atingir os objetivos almejados.

A pesquisa de Jacometti et al. (2014, p. 309) descreve o perfil do estudante de Educação de Jovens e Adultos e suas expectativas:

Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade.

Assim, como evidenciado nas falas dos participantes, as expectativas que estar no ambiente escolar proporcionam são as mais positivas possíveis.

Ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa relatam expectativas positivas com relação a frequentar o espaço educativo, eles carregam uma percepção de si, marcada pelo insucesso, fracasso, dificuldades e desafios a serem superados. Os participantes da pesquisa tomam como responsabilidade o fracasso de terem tentado em algum momento e não ter dado certo. O que torna o esforço para o sucesso muito mais recompensador. Eles têm a percepção da evolução das aprendizagens e se motivam com as conquistas. Isso se torna evidente nas falas:

Eu entrei aqui, não sabia quase nada, estou aprendendo. Ah, a gente desenvolve né, aprende alguma coisa que não sabe... (2V)

Eu sabia um pouquinho só. Eu tinha o problema de escrever, e depois não saber ler. E agora eu já consigo escrever e ler. (2I)

Antes eu não era nada, hoje eu entendo de tudo. Porque eu não sabia mexer num celular, hoje eu sei. Nossa, eu aprendi muita coisa, mesmo. Ler, eu sabia mais ou menos. E eu estou muito feliz, porque eu acho

assim, “eu existo” “eu sou cidadã”. Porque nada é difícil quando você fala “eu quero aprender, eu gosto!” Hoje eu vejo como estudar fez bem para mim... Mas eu aprendi a ler e a escrever. Hoje eu escrevo e consigo ler. (2M2)

Eu não sabia nada, agora eu sei bastante coisa. Eu acho que eu sou a aluna mais velha. Da nossa turma eu acho que sou a mais velha. Mas eu vim porque eu não sabia de nada. Hoje eu descobri um mundo que eu não conhecia. Mas eu estou feliz, porque eu conheci um mundo que eu não conhecia. Não sabia montar uma conta, não sabia de nada. Hoje eu sei. [...] Eu nunca pensei em desistir, porque eu não trabalho mais para os outros, eu trabalho para mim. Eu não sabia muita conta. Falei que estou muito feliz, porque eu estou descobrindo um mundo que eu não conhecia. E minha vida foi assim. Hoje estou aqui com 60 anos e estou aqui estudando. (2MJ1)

Estar inserido no ambiente escolar para os participantes da pesquisa significa estar inserido em um mundo cultural, no qual aprender a ler e escrever possibilita a mudança de vida.

Tem hora que desanima, mas vou assim mesmo. É, porque quem não sabe ler é cego. (3RM)

Agora que eu estou aprendendo. Tem gente que fala que já está velha para entrar na escola, mas eu falo que não tem idade. Porque eu não sabia nem escrever meu nome quando eu entrei aqui. Você fica ali olhando, e você fica “meu Deus eu não sei nem porque eu peguei na caneta”. Porque a gente não saber é mesma coisa que nada. Eu chego em casa e falo “Deus me dá força que eu vou para escola”. A gente tem que pensar forte, que se a gente for desistir por qualquer coisa... (3V)

Esse tempo que eu estou aqui, um dia eu vou conseguir aprender. As coisas que não entrava na minha mente, hoje já entra, consigo entender... Agora que estou recuperando o perdido que ficou para trás, a escola faz parte da vida de todo o ser humano, né? Então o objetivo é procurar o melhor para nós. É isso aí, para muitos acham que é difícil, mas não é impossível. É difícil, mas não pode parar. (3F1)

Para a superação dos desafios e das dificuldades, o sujeito precisa ter consciência e compreensão dos processos de alfabetização, de leitura e escrita. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 96) define a educação emancipatória:

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. E sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a

constantes revisões. À análise crítica dos seus "achados". A certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.

Busca-se assim, através da educação, a transformação da vida, a ampliação de suas possibilidades e a significação de seus conhecimentos pelas interações sociais. Machado e Fiss (2014, p. 27) trazem que

O conhecimento relevante, o que marca e não é esquecido, ocorre em um meio relacional no qual existe a troca e a construção participativa dos sujeitos, em um ambiente de satisfação pela conquista de uma nova aprendizagem ou de uma relação de afeto. Assim sendo, há que se considerar os aspectos necessários para a construção deste ambiente educativo emancipatório e de apropriação de conhecimentos no planejamento, fazendo com que os alunos se sintam motivados em permanecer na escola.

A educação quando assume o viés emancipatório, revela a leitura de mundo que o indivíduo realiza a partir dos conhecimentos adquiridos socialmente, construídos nas suas relações com os demais sujeitos e com as instituições que os rodeiam. O desejo, a coragem, a motivação são elementos que compõem o caráter emancipatório da educação, porque são ingredientes indispensáveis para a permanência dos alunos da EJA na escola. A percepção de que os conhecimentos internalizados vão possibilitando novas e diversas leituras do mundo mobiliza sentimentos que afetam os sujeitos em sua essência.

Outro participante da pesquisa apresenta a seguinte fala:

Se eu soubesse estudar, hoje eu não estaria aqui, eu podia estar lá no meu serviço. O homem tem que aprender mais. Eu já, pensei em parar e nunca mais ir para a escola para estudar. Mas não fiz isso. Eu acho que vou ficar “mai mió”. Mas para mim falar “ah eu não vou na escola hoje”, eu nunca... Pensava na minha mulher que às vezes ficava em casa sozinha, ficava preocupado. Então por causa disso que eu não aprendi nada, não tinha cabeça. (1J1)

O participante se apoia na responsabilidade do trabalho, na necessidade de levar o sustento para casa e preocupações que impediam de aprender. Podemos inferir que o participante explicita o papel de provedor do lar, imposto pela sociedade, além da perpetuação da cultura machista, quando ele verbaliza uma preocupação em deixar a mulher em casa enquanto estuda, ou por pensar que ela é frágil e precisa da proteção dele, ou por insegurança por não saber o que ela irá fazer em sua ausência. Mais uma vez, explicitam-se as influências de uma sociedade machista, desigual, que gera diferentes

formas de dominação ou medo de o dominado fugir do controle. As possibilidades de desconstrução dos rótulos sociais só se efetivam via ampliação de conhecimentos, que vão oferecendo novos referenciais para reflexão. Assim:

a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98)

Desse modo, pode se afirmar que a educação tem uma estreita relação com a consciência que o homem constrói de si mesmo e com a cultura, e o seu desenvolvimento cognitivo é determinante para sua evolução.

As falas a seguir retratam a relação dos participantes com a leitura, a escrita e cálculos:

Eu não consigo ler. Eu leio mas se você fala pra mim “lê!” ah, não sai. Dá um coiso aqui que não sai de jeito nenhum. Eu sei ler, mas na hora não sai. Principalmente em público, falar em público, escrever, não sai.... Aí começa a tremer.... Eu não sei porque que eu sou assim. E eu sempre li. Pouco, mas li. Tenho muita dificuldade com português. Porque eu troco as letras, né, escrevo errado. Mas em matemática, eu adoro Matemática. Português eu tenho dificuldade... E deveria ser o contrário né, o que eu tenho mais dificuldade, que eu deveria mais me esforçar... mas chegou, devagarzinho chegou. (1MD1)

Que eu só sou boa em matemática, português minha cabecinha... Ai meu Deus do céu, confundo tudo as letras. (1R1)

Eu gosto de matemática, não gosto de redação. (2MJ1)

E assim, matemática na minha cabeça, eu falo “eu vou aprender” “eu vou conseguir”. (2M2)

Assim, ler... Matemática eu sou meia ruim, mas eu estou aqui para aprender, né. (2T)

Ah eu gosto muito de ler e escrever. A matemática eu não sou muito fã. (2II)

E quero aprender ler. Tenho muita dificuldade para ler. Para escrever nem tanto, mas para ler.... Às vezes eu como umas letras, né? (2R)

Ah eu não gosto de fazer a conta de dividir. É difícil. É de fritar o cérebro. (3E)

Eu quero aprender mais a ler, a escrever e a fazer as contas. Primeiro quando eu vim para cá, eu sabia fazer tudo. Mas depois as coisas não iam mais entrando na minha cabeça. Mas estou tentando. (3AL)

Como pode ser evidenciado na fala dos participantes, as experiências vividas são significadas de formas muito particulares para cada sujeito. As experiências na sala de aula para o grupo de alunos é a mesma, mas é marcada de forma diferente para cada aluno pela bagagem de conhecimento que cada um traz. Isso possibilita significações diferentes para cada aluno e essa significação mobiliza sentimentos de naturezas diversas. Ler, escrever e ter alguma competência em operar com números envolve possibilidades de inserção social, que se ampliam na mesma proporção em que se ampliam tais conhecimentos. Da mesma forma, os desafios no âmbito da aprendizagem vão sendo maiores à medida que a complexidade dos conhecimentos envolvendo o ler, escrever e operar com números aumenta também. A abstração que resulta dos conteúdos mais complexos pode ser um importante motivo para que os alunos da EJA desistam. Nesse sentido, as reflexões e cuidados nas decisões tomadas em relação ao ensino precisam merecer atenção (LEITE; TASSONI, 2002) – quais objetivos, quais estratégias, como organizar os conteúdos, que materiais serão selecionados podem fazer muita diferença diante da realidade dos alunos da EJA. São as condições do ensino em sala de aula, com base nesses aspectos, que vão promover experiências e encontros em sala de aula que vão afetar os envolvidos, produzindo mudanças ora relacionadas à compreensão do que está sendo explorado, ora relacionadas a incompreensões. Tais percepções mobilizarão afetos que vão potencializar as ações ou neutralizá-las, definindo movimentos de aproximação (gostar de ler, escrever e de matemática) ou de afastamento (não gostar de ler, de escrever e de matemática).

Além das possíveis oportunidades que os conhecimentos podem proporcionar, os participantes da pesquisa confirmaram que a escola oportuniza uma importante inserção social:

Fui trabalhar de cozinheira, não sabia ler, sabia muito pouco, e tudo que você vai fazer precisa pegar uma receita para ler, aí por isso eu voltei a estudar. Tem gente que fala “ah, mas você está velha, vai estudar para quê?” Para que não importa. Para que eu não sei. E encontrei meus amigos. (1MD1)

Que eu escrevia e não sabia ler. E agora estou aprendendo um pouquinho, já. Eu era mais ruim, aí eu comecei a trabalhar com vendas,

já estou aprendendo mais um pouco. Eu não vou desistir porque na hora de fazer uma ficha, eu sofri. (2T)

Nós fomos até filmados uma vez. Passou eu com a N.. Foi uma mulher com um cara filmar nós em casa, como nós fazia as coisas para vim para a escola. Nós botávamos as coisas no fogo, arroz, feijão, a hora da comida, queria ver a nossa rotina para vim para a escola. Eles filmaram tudo, e depois passou num canal aí.... Não me lembro o nome do canal e nem o nome da repórter que veio. A coisa mais triste do mundo é você chegar no campo, precisar preencher uma ficha e não saber preencher, na idade que a gente está. Eu acho muito triste isso daí. Muito humilhante para a gente. (1J1)

Nesta última fala, a possibilidade de ter participado de uma reportagem, está ligada à inserção social, a se sentir importante e valorizado, já que ele pôde apresentar sua rotina como estudante da Educação de Jovens e Adultos. A oportunidade o afetou e o fez se sentir pertencente de um espaço sociocultural. Essa modalidade de educação viabiliza o reconhecimento social.

Outras falas também remetem às situações em que se sentiram constrangidos e envergonhados por não conseguirem realizar o que objetivavam. Mais uma vez, a necessidade de preenchimento de fichas de cadastro, fichas de currículo são mencionadas:

Assinar um papel, a gente não consegue assinar, não consegue escrever, não consegue ler, não consegue fazer nada. Até para pegar um ônibus é difícil porque você não sabe ler e escrever. (1J1)

O que me faz continuar estudando é que uma vez eu fui no banco pagar uma conta no horário de almoço eu não sabia tirar um estrato no banco para eu pagar. Vim embora sem tirar aquele estrato. Vim muito triste chorando dentro do ônibus. (2MJ1)

Aí você tem que preencher uma ficha, aí você tem que aprender escrever e ler. E aí se você não sabe, fica mais difícil. Se você não saber ler e escrever, você vai ficar sem saber fazer nada. Você vai ficando para trás. As coisas hoje mudaram. Se você não estudar você não sabe o que acontece. Estudando, você sabe se comunicar. (3M1)

Eu fui fazer uma ficha na cidade também e eu achei que fosse um papel em branco. A moça disse “moço, você não vai fazer a ficha? ”, eu disse “moça eu não sei nem ler”. E ela disse “tem que fazer a ficha para trabalhar, eu não posso fazer não, tem que ser você”. Aí eu levantei e fui embora. Quem não sabe ler e nem escrever, nessa terra aqui, é muito difícil. Um ônibus a gente não sabe, tem que perguntar “que ônibus que é aquele lá? ” É muito difícil ter que perguntar para os outros. (3E)

Até que certo dia eu fui fazer uma entrevista e a moça pediu para eu preencher e eu preenchi. Aí ela falou “agora você faz uma carta. Aí eu falei para ela, “mas eu tenho dificuldade de escrever, eu não consigo

escrever”. Aí ela falou “se vira”. Ai na hora eu deixei os papéis e saí. Foi muito triste. Então eu tenho o apoio da minha família. (3S)

Os relatos evidenciam a importância e o valor que dão aos conhecimentos aprendidos na EJA. As situações que geraram vergonha e exclusão parecem mobilizar o desejo de não desistir mais.

Na escola, os alunos se sentem acolhidos pelo grupo, sentem-se valorizados, Tassoni e Leite (2013, p. 269 e 270) alertam que

os sujeitos têm condições de se perceberem como únicos, com diversas possibilidades, pertencentes a grupos e conjuntos diferentes. Têm condições de se classificarem de maneiras diversas, segundo as variadas atividades e papéis assumidos, demonstrando uma evolução de seu pensamento. Neste sentido, a diversidade das interações sociais torna-se importante, pois possibilita uma variedade de situações que exigem diferentes formas de atuação.

Assim, a escola se apresenta como o espaço propício para que as interações aconteçam e os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm consciência da importância da escola, como pode ser visto nas falas abaixo:

O que é se não tiver estudo, você não é nada hoje em dia. A gente vai num lugar e não sabe nem o que está escrito lá. Isso é muito ruim. A gente conversa, se distrai. A escola para a gente é uma convivência, né, que a gente tem. (1R1)

Tudo que você precisa, se você não saber ler você dá de cara no muro, né? É como se fosse uma família, um ajuda o outro. Porque de tudo que você precisa, se você não souber ler, para pegar um ônibus, para ver informação... E você com o endereço na mão e sabendo, você vai em qualquer lugar. Isso que faz diferença no dia a dia. (3F1)

A experiência que a escola possibilita envolve a produção de conhecimento, envolve a possibilidade de aprender e de sair da condição de exclusão, mas também envolve a experiência social, de conviver, de trocar experiência, de conversar, como é mostrado nas falas abaixo:

Dos amigos, a gente conversa, distrai a cabeça. A gente dá risada, passa o tempo. E quando vê já deu hora. (2I1)

Nem parece que a gente tem essa idade. Ai, é muito divertido, é muito gostoso. (2M2)

Porque a gente se abre mais estudando, né. Faz amigos, e perde o medo de conversar. (3N)

Além das aprendizagens, o convívio respeitoso, o ambiente acolhedor, o modo como as pessoas são recebidas e tratadas no espaço da escola, levam à reflexão sobre a satisfação em aprender, trazendo a possibilidade de o aluno sentir entusiasmo por ser capaz de fazer, de pensar sobre o fazer, de fazer para o outro entender, de ser reconhecido pelo grupo como alguém que sabe. Evidencia-se o desejo e a satisfação de aprender.

Perder o medo de conversar, mencionado por 3N, mostra a identificação com o outro, demonstra aproximação e encorajamento do sujeito. Ele se sente pertencente ao grupo social.

Alguns participantes da pesquisa, relataram estar frequentando a escola pelo convite e influência de alguém, aspecto já apresentado no núcleo de significação 2. Mas as falas abaixo, colocam em evidência os impactos que a leitura e a escrita têm na vida das pessoas (saber ou não saber ler e escrever):

Eu não sabia ler. Ai então através da N. eu vim parar aqui. Sempre que ela me via, ela falava “C., vai estudar, faz uma forcinha” e foi assim... Vivia sem saber de nada. E existe muita gente assim, que não sabe. E é muito difícil, né... (1ML1)

É, por causa se a gente não souber ler e assinar o nome, não dá certo. É por isso que eu tô aqui. Eu estou aqui por força do meu neto, que ele me deu muita força. Ele falou “a senhora que me levou para a frente, agora eu que vou levar a senhora para a frente”. (3RM)

Os depoimentos destacaram a influência de pessoas próximas na vida dos alunos, o quanto uma opinião, uma palavra de incentivo pode afetar. No caso, os alunos foram afetados por bons sentimentos, impulsionando a sua força de agir, que foram ao encontro das suas necessidades e da vontade de aprender gerando sentimentos que os deixaram mais disponíveis à aprendizagem.

Os participantes da pesquisa destacam um sentimento de exclusão vinculado ao fato de não dominarem o sistema notacional da leitura e da escrita. Por se sentirem ridicularizados e humilhados em algum momento da vida, procuram a escola em busca de conhecimentos para superar as dificuldades.

Desse modo, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, são sujeitos socioculturais com saberes, com cultura e, também, com projeto de vida. Carregam

marcas das suas experiências de vida e a escola é vista como parte do projeto de transformação da vida do aluno.

A produção do conhecimento se constrói nas relações estabelecidas entre os sujeitos e a cultura. Assim, a maneira como a mediação existente nessa relação acontece é um fator determinante.

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, frequentar a escola é fazer parte de um grupo social, é ter a possibilidade de aprender a ler, a escrever, a calcular, a ressignificar seus conhecimentos, é possibilidade de ter seus conhecimentos valorizados pelo outro, ser reconhecido.

Diálogo entre os núcleos

Apresentamos e discutimos os três núcleos de significação, nos quais foram tratadas as histórias de impossibilidades, a relação com a escola e as práticas pedagógicas e a relação com as práticas de letramento: as possibilidades de participação. Neles, identificamos a afetividade como fundamental nas dinâmicas existentes na escola e nos sentimentos que envolvem estar na escola.

Seguindo a proposta de análise por meio dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013, p.310) que sugerem uma análise internúcleos. Para os autores, “esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”. Nesse sentido, pretendemos apresentar uma integração entre os núcleos.

Os núcleos viabilizam uma reflexão sobre o que possibilita o aluno permanecer na Educação de Jovens e Adultos.

Considerando a sala de aula como um lugar de encontros e experiências intensas, os afetos vão se referir à percepção que cada aluno constrói dessas interações. Essas interações, por sua vez, vão proporcionando mudanças nos sujeitos, que se percebem aprendendo, entendendo o funcionamento da escrita, conseguindo ler, conseguindo resolver problemas, compreendendo os conteúdos, sentindo-se capazes.

Quando os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm a compreensão de que os conhecimentos que estão adquirindo na escola podem ser utilizados fora do ambiente escolar, apresentam um desempenho diferente na sociedade. Quando o participante da pesquisa 3A relata estar na escola para conseguir aprender, para adquirir a desejada

habilitação, demonstra ter consciência de que a educação pode transformar sua vida, e sente-se capaz.

Os alunos sentem-se capazes de aprender, eles se motivam a estudar, a permanecer na escola, isso se justifica por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica, na qual os processos sociais, econômicos, políticos são organizados em torno da escrita.

Os sujeitos não alfabetizados são, de certa forma, excluídos da sociedade. Historicamente, para os participantes da pesquisa, frequentar a escola em outras épocas, foi marcado por impedimentos, impossibilidades e dificuldades.

Algumas mulheres participantes da pesquisa, assumem um papel de responsáveis por cuidar dos familiares, filhos, irmãos, marido, pais, cuidados do lar. Muitas vezes, sendo impedida de frequentar o ambiente escolar pelas responsabilidades que lhes são atribuídas quando jovens, só retornam à escola, em busca de novas possibilidades, após a criação dos filhos.

Foram vários os relatos de exclusão e impossibilidade de frequentar a escola. Todas as experiências de impossibilidade levaram esses sujeitos a construir um juízo de valor para a escola e para o que acontece nesse espaço, devido a todas as dificuldades enfrentadas, ora pela falta da valorização que a família dava aos estudos, ora pelos impedimentos físicos, como a distância da moradia a escola, ou até pelo cansaço físico pelo trabalho e pelos diversos motivos relatados pelos participantes. Eles valorizam muito a oportunidade que estão tendo agora, valorizam o espaço da sala de aula, valorizam a aprendizagem.

Os participantes da pesquisa, de modo geral demonstraram que se esforçam muito para estar na escola e valorizam poder estar lá. Chegam cansados, não querem faltar, ficam preocupados quando ficam doentes e não podem ir, não querem de maneira alguma perder essa chance de frequentar a escola. O que os levam a ficar é a história pessoal de cada um e o modo como as experiências na sala de aula vão afetando cada um e transformando as suas vidas.

Segundo Tassoni (2008, p. 164)

é possível defender que há uma sensibilidade, por parte dos alunos em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, que revela a forma como eles são afetados, provocando diferentes sentimentos que influenciam o processo ensino-aprendizagem, interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo.

Nesse sentido, vários estudos apontam que as práticas pedagógicas precisam acolher o desejo que os alunos de Educação de Jovens e Adultos trazem de transformação de vida, do trabalho, da condição da própria exclusão. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam fazer uso da escrita em um contexto apropriado para o público adulto, como em formulários, currículo, em notícias de jornal, literatura para adulto, entre outros.

Sobre leitura e escrita, Freire (1989, p. 30) nos traz que

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.

A ideia de Freire nos faz retomar o que foi tratado nos núcleos, com a citação de Silva e Arruda (2012), na qual o ensino e aprendizagem da leitura, escrita e cálculos não podem ser resumidos apenas em conteúdo, uma vez que eles proporcionam aos indivíduos a possibilidade de acesso a um mundo de oportunidades.

Assim, para os alunos de Educação de Jovens e Adultos, estabelecer as relações entre os conhecimentos aprendidos e seus usos para as situações concretas de vida é essencial, para que a aprendizagem se torne significativa.

Nessa perspectiva, quando a escola opta por um ensino que considera as vivências do adulto, possibilita a mudança de vida e o desenvolvimento da autoconfiança. Tarefas aparentemente simples constituem uma forma de elevar a autoestima do cidadão, como, por exemplo, assinar seu nome, ler uma placa, responder uma mensagem de texto. Quando o professor proporciona esse tipo de aprendizagem para o aluno, as experiências escolares são ressignificadas e ganham destaque na vida dos sujeitos.

Os aprendizes apresentam admiração e respeito pelos professores, pois enxergam a escola e o professor como possibilitadores e facilitadores de sua inserção no mundo letrado. O ambiente escolar, além de proporcionar aprendizagens, também proporciona inserção cultural. Os alunos, ao aprenderem, têm consciência de seu desenvolvimento e se motivam a aprender mais.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos buscam na escola aprendizagens significativas, que considerem sua cultura, seu modo de vida e que, a partir dela,

possibilitem alternativas de transformação, como sugere Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2019, p.11):

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida destas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nestes caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor.

Nesse sentido, à medida em que o homem compreende sua concepção histórica, consegue ter clareza para criar e recriar significados da cultura já produzida pela humanidade.

Portanto, buscou-se, aqui, refletir sobre o que afeta os alunos de Educação de Jovens e Adultos de modo a se manterem estudando, evitando conseqüentemente a evasão e, nesse sentido, tornou-se possível evidenciar que as relações existentes na escola, as mediações, os objetivos de ensino, as ações planejadas no ambiente escolar afetam diretamente o educando.

Freire (1996, p. 145 e 146) explora a afetividade nas relações de ensino e aprendizagem

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Nessa lógica, a relevância deste trabalho constitui-se na compreensão de que os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos são afetados pelas relações existentes dentro do ambiente escolar.

Esperamos possibilitar uma reflexão, na busca de melhores resultados e diminuição da evasão, visando à tomada de consciência de como o educando é afetado, promovendo reflexões sobre as relações de ensino e aprendizagem, que contribuam para a permanência dos alunos por mais tempo estudando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, buscou-se uma reflexão sobre o que afeta os alunos da Educação de Jovens e Adultos, que os motiva a permanecerem estudando, sendo possível evidenciar que as relações existentes na escola, incluindo, especialmente, as relações de ensino e aprendizagem afetam os sujeitos e, o modo como tal dinâmica acontece, pode motivá-los a permanecerem nesse espaço ou contribuir para a evasão.

Os relatos apresentados na pesquisa nos permitem identificar a valorização que os participantes atribuem à escola e à oportunidade de aprender, mesmo tendo vivido um histórico de exclusão. Exclusão essa, que buscamos apresentar em um recorte histórico no primeiro capítulo, em que também trouxemos uma reflexão em torno dos estudos recentes que tratam sobre permanência e evasão na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, exploramos a afetividade como conceito central para analisar as interações sociais existente no contexto escolar, baseando-nos nas teorias de Wallon, Vigotski e Paulo Freire. O material empírico produzido na pesquisa permitiu discutir como a afetividade participa da dinâmica interativa das relações existentes no contexto escolar.

Por intermédio dos núcleos de significação apresentados no quarto capítulo, foi possível descrever as manifestações afetivas e identificar as relações entre a escola e as histórias de impossibilidades de participar desse espaço; entre a escola e os processos de ensino e aprendizagem; e, ainda, a relação com as práticas de letramento e as possibilidades de participação social. Como foi evidenciado, identificamos a afetividade como fundamental nas dinâmicas existentes na escola e nos sentimentos que envolvem estar lá.

Assim, com a pesquisa foi possível constatar que o aluno de Educação de Jovens e Adultos vê na escola um caminho de possibilidades: possibilidade de aprender a ler e escrever, de se sentir inserido em um mundo letrado, de conquistar um emprego melhor, de conseguir uma habilitação para dirigir, possibilidade de locomoção com autonomia, de pertencer a um grupo social que lhes acolha e que oportunize condições de mudanças.

Nesse sentido, os alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos trazem consigo as marcas da exclusão social, cultural, econômica e escolar, sendo, por isso, importante a compreensão, por parte dos docentes, dos processos pelos quais os alunos passaram, em busca de um ensino que dialogue com suas necessidades. Nessa perspectiva, o docente assume um papel fundamental para a aprendizagem dos alunos

pois, tal processo ocorre a partir das interações estabelecidas entre o sujeito e os objetos de conhecimento, tendo o professor como mediador de grande importância.

Todas as decisões, tomadas pelo professor, inerentes ao processo de ensino, como a elaboração dos objetivos, a seleção dos materiais e das estratégias, as relações que se faz entre os conhecimentos prévios dos alunos e suas hipóteses com os novos conhecimentos e as formas de avaliar são decisões que trazem ressonâncias afetivas para a relação que os alunos vão construindo com os conhecimentos (LEITE; TASSONI, 2002). Segundo Leite e Tassoni (2002), em todas as decisões assumidas pelo professor estão envolvidas formas de afetos diversas expressas na qualidade das mediações que ocorrem no espaço da sala de aula. Essa dinâmica exerce uma forte influência nas futuras histórias entre o aluno e o conhecimento e/ou a sua vida escolar.

Na mesma direção, Oliveira (2009) apresenta uma análise acerca do currículo e práticas curriculares adequadas aos perfis e necessidades dos educandos de Educação de Jovens e Adultos. Em suas reflexões, evidencia que o currículo mais adequado é aquele que estabelece relações com a vida dos discentes e critica a fragmentação e a infantilização dos currículos destinados aos jovens e adultos. Confirmando assim que a qualidade da mediação afeta o aluno em sua relação com os conhecimentos, com a escola e com o próprio professor, influenciando nos motivos para se manter estudando.

De fato, o material empírico evidenciou que uma das causas que motivam a permanência desse público na EJA é a percepção de que estão aprendendo, que estão evoluindo em seus saberes e que isso traz possibilidades de mais autonomia. É certo que para alcançarem essas condições, o tipo de trabalho pedagógico realizado tem forte relevância. No entanto, para além desses motivos, destacaram-se na pesquisa razões relacionadas aos apelos do mundo do trabalho e as lembranças de fortes sentimentos de exclusão. Nesse sentido, essa pesquisa traz reflexões para o fortalecimento da EJA, considerando seus determinantes históricos, sociais e políticos.

Torna-se importante ressaltar que a pesquisa teve início em um período no qual as aulas aconteciam de forma presencial. No decorrer dos estudos, fomos surpreendidos por uma pandemia pela COVID 19, que modificou o modelo de educação escolar existente até o momento, resignificando e valorizando ainda mais o espaço da escola e as relações nela existentes.

Com a pandemia, a Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais de Campinas, criou estratégias e operacionalizou algumas iniciativas visando manter os alunos em

processo de aprendizagem, com atividades mitigadoras, buscando minimizar possível evasão causada pelas medidas de distanciamento social.

Mesmo acreditando no importantíssimo papel da educação na formação do ser humano e nos processos de aprendizagem construídos nas interações com os outros e que os espaços digitais não substituem as trocas presenciais, nesse período específico, os espaços digitais ganharam visibilidade e apresentaram-se como uma ferramenta possível de mediação de encontros e sensibilidades.

O momento trouxe grandes desafios. Para a realização das atividades foram criadas contas institucionais para os alunos e professores, na plataforma Google Sala de Aula, na qual, diariamente, eram postadas as atividades mitigadoras para acesso dos alunos. Como no início, a adesão à realização das atividades na plataforma foi muito baixa. A FUMEC forneceu um CHIP de dados móveis para que os alunos conseguissem acessar a internet e realizar as atividades, remotamente. Mesmo assim, as dificuldades encontradas pelos alunos foram muitas, desde incompatibilidade do uso do chip em aparelho obsoleto, como dificuldade de enxergar na tela do aparelho de celular ou ainda dificuldade e resistência no uso das tecnologias.

Os vínculos com os alunos foram mantidos por diversos meios, via plataforma, aplicativo WhatsApp, ligações telefônicas, entrega de atividades impressas, livros didáticos, cestas básicas e kit hortifrutigranjeiros.

Vivemos em um momento de grandes incertezas e desafio para a Educação de Jovens e Adultos, pois a pandemia não atingiu apenas a escola e sua relação com a aprendizagem, mas também atingiu a economia, a rotina, a saúde física e emocional, o trabalho e a família. Nesse contexto de incertezas, esperamos superar as adversidades e em breve podermos retomar as aulas presenciais.

Com essa pesquisa, trouxemos reflexões para subsidiar a busca por caminhos, com vistas à diminuição da evasão, por meio da tomada de consciência dos fatores que mais afetam o educando na sua relação com a escola e os estudos.

Assim, foram evidenciados fatores de âmbito pessoal – especialmente as demandas familiares, como cuidar de filhos, irmãos, o cuidado com a casa e com o marido, questões pessoais de saúde, a dominação da figura masculina impedindo que mulher estude como fortes obstáculos à permanência na escola. Mas também, por outro lado, vimos a própria família figura como fator motivador – o encorajamento dos netos, dos filhos, não deixando desistir. E, no âmbito do trabalho, que também é retratado, no que se refere à sua influência tanto para a permanência como para a evasão. Nas histórias

relatadas pelos participantes, o trabalho aparece tanto como impedimento e dificultador do acesso e da permanência, em razão da necessidade de subsistência e da incompatibilidade entre trabalhar e estudar; do cansaço que gera pela pesada jornada, minando as energias para mais um turno de atividade; das longas distâncias a serem percorridas entre casa, trabalho e escola. Mas que, ao mesmo tempo, impulsiona a busca pelos estudos, por possibilitar promoção no emprego, mobilidade na carreira, por possibilitar inserção social e profissional.

No âmbito escolar, a dinâmica relacional da sala de aula afeta a interação entre professores e os alunos. Sentir-se acolhido, pertencente ao grupo, realizar atividades relacionadas ao mundo adulto são fatores que estão relacionados ao desejo de permanência na escola, ao desejo de se inserir em uma sociedade organizada pela escrita, de melhorar de vida.

O que acontece na sala de aula afeta de forma importante, pois são as experiências vividas ali que poderão gerar aprendizagem, desenvolvimento e melhor compreensão do mundo ao redor, podendo promover efeitos no trabalho, na família, na autoestima e na própria atuação na sociedade. A escola para os alunos de Educação de Jovens e Adultos é vista como fundamental.

Em relação aos participantes, a pesquisa possibilitou a socialização de experiências, valorizando o sujeito e sua história de vida. Isso oportunizou a tomada de consciência sobre si mesmo, além de aproximar os participantes entre si, favorecendo o a construção de identidades e o fortalecimento de vínculos.

Que as reflexões propiciadas pela pesquisa possam trazer elementos que possibilitem uma análise na forma de conceber o ensino na EJA, bem como, sobre as condições de aprendizagem e do aprendiz como um sujeito participativo, aproximando os saberes escolares dos saberes cotidianos para a construção de significados.

Buscamos aqui propiciar e auxiliar na reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores alfabetizadores, trazendo para o campo educacional um cenário que favoreça o estudo sobre um trabalho mais significativo e envolvente com relação à Educação de Jovens e Adultos, motivando a permanência do educando até a conclusão do curso. Para isso, ressaltamos a necessidade da manutenção de investimentos, tanto em termos estruturais como em termos em formação de professores, criando políticas públicas específicas para essa modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v. 45 n. 155 p. 56-75 jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia, Brasília**, v. 94, n. 236, p. 299-322, abril, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, junho, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>

ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, C. F; COSTA, D. A; BARBOSA, R. P. A. Núcleo de educação de adultos: perspectivas e desafios. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 4, n. 2, 7 jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21284/elo.v4i2.66>

ALMEIDA, L. R. de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**. (Campinas), Campinas, v. 31, n. 4, p. 595-604, dezembro, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>

ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudo e pesquisa em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 65-90, 2003. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/aprendendo-com-a-diferenca-estudos-e-pesquisas-em-educacao-de-jovens-e-adultos/21>

ALVES, C. F.; BACKES, D. I. M. Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um olhar para os alunos dessa modalidade de ensino. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 98-111, julho, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.437>

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev e ampl. SP: Moderna, 2006.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/645/arquivos/1118727_diretrizes_educacao_basica_2013.pdf

BRASIL. **Constituição federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. **Decreto-Lei** n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Congresso Nacional**. Decreto nº 3.029. 09 de janeiro de 1881.

CALHÁU, M. S. M. A concepção do aluno nos programas de EJA no Brasil. **Revista ACOALFA** plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007.

CAMARGO, P. S. A. S.; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar Educacional** (Impr.), Campinas, v. 10, n. 2, p. 197-210, dezembro, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200004>

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e forma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSEF, 1998.

CASSAMALI, A. S.; SILVA, A. T. PEÇANHA, A. L.; OLIVEIRA, A. A.; Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao Ensino Médio em Alegres-ES. **Revista UniVap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 22, n. 40, Edição Especial 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1203>

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). **Revista Educação Por Escrito**, v.7(1), p. 59-73. 01 janeiro, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.1.21385>

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, Oct. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701999000200013>.

ESTRELA, A. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Porto: Porto Editora LTDA, 1992.

FARIA, D. A.; ASSIS, S. M. O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **HOLOS**, v. 2, p. 123-133, maio 2014. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.1968>

FARIA, D. S. A.; MOURA, D. H. Desistência e permanência de estudantes de Ensino Médio do PROEJA. **HOLOS**, v. 4, p. 151-165, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3195>

FERREIRO, E. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. México: Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FISCHER, M. C. B.; GODINHO A. C. F. Trabalho, Educação e Emancipação Humana: A afirmação da EJA como direito. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. vol. 22 n. 65, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n65.2014>

FRANCO, D. S. Paulo Freire é Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e seus efeitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n.3, p. 103-121, dezembro de 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do nosso tempo. Editora Cortez, São Paulo, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA. FUMEC. Disponível em: <http://www.fumec.sp.gov.br/> Acesso em: 15/04/2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, p. 80, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GAZOLI, D. G. D.; COSTA, A. A. F.; LEITE, S. A. S. O projeto educativo de uma professora na perspectiva freireana: a narrativa de uma práxis emancipadora. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1818>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>

HARTMANN, A. A permanência dos jovens e adultos em sala de aula: um estudo sobre metodologias usadas pelos professores. **Eventos Pedagógicos**, 7, jun. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2250/1730>

JACOMETTI, M.; BLASIU, L.; POLIDO, M. J.; ANDRADE, M. M. DE. Até que ponto o bullying influencia o aumento da demanda por educação de jovens e adultos? **ETD - Educação Temática Digital**, v. 16, n. 2, p. 307-326, 30 jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v16i2.1321>

LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Aedos**, n. 11 v. 4 - set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30737/20890>

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE, S. A. S. (org). Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LEITE, S. A. S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. e GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/977>

LEITE, S. A. S. e TASSONI, E. C. M. Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-141, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>

MACHADO, J.; FISS, D. Educação para Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 61, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>

MARÇAL, J. (org.) **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED – Pr., 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M.; PEREIRA, J. M. M.; ÁVILA, R. F. O que os professores pensam sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação para Jovens e Adultos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v8n1/v8n1a03.pdf>

NARVAZ, M. G.; SANT ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Issue 23, pp.93-104, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/917>

OLIVEIRA, I. B; COUTINHO, G. C. M.C. Evasão na EJA. Histórias de Abandono Ou Determinação? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21 n. 77, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n77.2013>

OLIVEIRA, I. B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, J; OLIVRA, Inês B. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP&A, p. 97-107, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **22a Reunião Anual da ANPEd**, 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu (MG) Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas”, 1999. Disponível em: <http://eixovpsicologia.pbworks.com/f/texto+6.pdf>

OSTI, A.; TASSONI, E.C.M. **Afetividade percebida e sentida**: representações de alunos do ensino fundamental. Caderno de Pesquisa FCC, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com foco na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, setembro de 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>

PEDRO, A. A ética como *conatus* de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.29, p.26-36, jul-dez 2013.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.21, n.71, p. 45-78, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

RABELO, E., TOMÉ, C. Casos e acasos - por que eles e elas persistem? Um estudo de caso na educação de jovens e adultos. **Eventos Pedagógicos**, 1, abr. 2010. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/76/1333>

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L.S. Vigotski e B. Espinosa. In: Bader B. Sawaia, Renan Albuquerque e Flávia R. Busarello, **Afeto & comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. Alexa Cultural: São Paulo, págs 39-59, 2018. Disponível em: http://www4.pucsp.br/nexin/livros/2018_08_06_ebook_afeto_comum.pdf

SILVA, G.; ARRUDA, R. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p. 113-120, Ago-Dez., 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.30681/2236-3165>

SILVA, J. L. da; BONAMINO, A. M. C. de; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.2, p.367-392, junho 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000200017>

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **InterEspaço**, v. 2(6), p.367-378. 01 março, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549/interespaco.v2n6p367-378>

SILVA, M. R.; JORGE, C. M. Sujeitos adultos retornando à escola: significados e tensões dentro do proeja. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, n. 142, p. 55-71, janeiro de 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017137347>

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**, 15(2), 250-263, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1281>

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSONI, E.C.M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, E. C. M. **A Dinâmica Interativa na Sala de Aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas (SP), 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251875/1/Tassoni_ElviraCristinaMartins_D.pdf

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas (SP), 2000a. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252287>

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor e aluno. Anuário 2000. GT **Psicologia da educação**, Anped, setembro, 2000b. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 36, p. 262-271, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9584/9457>

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, p. 79-91, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91>

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 65-76, jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100007&lng=pt&nrm=iso DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007>.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Plano Editora, Brasília. 2003.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. 45-56, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644420116>

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, e068, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>

APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal

Roteiro do Moderador – Grupo Focal

- Conversa com o grupo sobre o objetivo da pesquisa;
- Distribuição de crachás, para facilitar a identificação.

Com inspiração em Gatti (2012, p.30), “para entrar no tema, um aquecimento interessante é propor que cada um dos participantes façam um comentário geral sobre o assunto”. Assim, como aquecimento será realizada a seguinte solicitação para o grupo:

Dizer uma palavra que represente o que a escola é para você.

A pesquisadora escreverá na lousa as palavras ditas pelos participantes e, a partir delas, será encaminhada a conversa, com a seguinte questão disparadora:

O que motiva a sua vinda à escola?

A pesquisadora/moderadora terá o roteiro abaixo para balizar a conversa:

- O que você mais/menos gosta na escola?
- Você já pensou em desistir de estudar? O que te fez mudar de ideia?
- Alguém já desistiu e depois voltou? Quem gostaria de comentar como e o que aconteceu?
- Na EJA, o que marcou para você?
- O que você mudaria na escola?

APÊNDICE B – Matrizes de análise

Núcleo 1: As histórias de impossibilidades		
Participante	Pré-indicadores	Indicador
1J1	<p>Eu quando criança precisei trabalhar com 4 anos de idade. Morava na roça, não tinha escola, só tinha escola na cidade. Então não tinha jeito da gente ir né.</p> <p>Quando eu era jovem não tive oportunidade de estudar, que eu nasci e fui criado na roça, não tinha escola.</p> <p>Mais de 15 anos fora da escola. Só trabalhando e trabalhando para fora, né.</p> <p>Eu já estive nesta escola uma vez, só que por causa do serviço não deu para eu continuar.</p> <p>Só não venho se eu tiver doente. Que eu tenho três pontes no coração... Aí dá umas dores... Ai já viu... é problema de saúde mesmo.</p> <p>Antes eu não ficava na escola por questão do serviço mesmo. Eu saia nervoso, com raiva não conseguia aprender pois não conseguia frequentar a escola por causa do serviço. Por que quando eles mandavam eu viajar, eu ficava um mês, um mês e meio em Pouso Alegre.</p> <p>Então eu viajava para longe ... Trabalho não tem jeito né, é difícil.</p> <p>Porque quando eu começava a estudar, eu tinha que parar para trabalhar fora. Eu estava aprendendo. Eu sabia alguma coisinha...</p> <p>Porque se não fosse o serviço, as vezes eu tinha aprendido.</p>	IMPEDIMENTOS
1MD1	<p>Fui para escola com seis anos, depois meu pais me tiraram da escola. Ai quando vim para Campinas não pude estudar, era na época que era Mobral, e não consegui fazer Mobral, aí casei, meu marido não me deixava estudar, aí depois separei do marido e voltei a trabalhar e vi quanto fazia falta o estudo.</p> <p>Então aí eu tive problema na coluna. Eu fui pegar a cama boxe sozinha e descer a escada. Aí deu um negócio na coluna e fiquei quase dois meses parada. Eu já pensei em desistir dos estudos. Por causa do problema de saúde, né. Que eu tinha um problema no joelho. Que eu tenho o joelho operado. E quando ataca a dor, eu penso “ai meu Deus, hoje não vou na escola”. Às vezes eu venho mancando, com dor, na base de remédio.</p> <p>Eu fiz a primeira, segunda e terceira série. Quando eu cheguei na quarta série eu tive que parar. Porque eu tinha uma neta, que minha filha separou do marido, eu fui cuidar da neta, então não tive como deixar com ninguém. Eu vim para cá. E eu trabalhava. Ai quando eu vim, eu tive uma semana de aula, acho.</p>	IMPEDIMENTOS
1R1	<p>Só que eu não estudava de preguiça, meu pai mandava e eu não estudava. E depois de grande não fui a escola foi por causa de problema de família, tinha sempre uma coisa que impedia... muito trabalho. Eu era berçarista, saia muito cedo e chegava todo dia 9 horas da noite, eu que abria a escolinha. Então, não fui mesmo mais para a escola. Eu chegava já cansada, né.</p>	
1ML1	<p>Eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo....</p> <p>Quando não dá para vim por causa do serviço, né... Porque as vezes, assim, eu estou num lugar longe, sou diarista... E ai eu fico tentando fazer o serviço rápido pra ver se a hora passa, e não dá certo de eu vim. Aí eu fico assim, triste... Eu já estudei em duas escolas, aí o governo fechou lá,</p>	

	né. Mas eu também quase não ia na aula. Por que, eu tinha muitos problemas em casa e no trabalho. Ai não dava certo.	IMPEDIMENTOS
1H1	Fechou lá onde eu estudava, ai não consegui ir mais.... [referindo-se à escola]	
2I	Porque quando eu era pequena, eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo e a escola era longe.	
2MJ1	Na minha infância eu ajudava a cuidar dos meus irmãos. Depois foi a vez de cuidar dos filhos.	
2M2	Eu não pude estudar quando era criança, tive que trabalhar.	
2I1	Antes de voltar, eu desisti, mas não foi porque eu quis, não. Foi por causa de doença. Meu marido teve problema na perna, aí eu desisti da escola para poder cuidar dele. Mas foi por causa disso. Ai os dois parou.	
2I2	Eu mesmo, eu não tinha como ir pra cidade estudar, era muito longe e a gente não tinha condição.	
2R	Eu estudava na infância, né, aí eu fui pra Brasília, né, e lá eu estudava e fui namorar. Aí arrumei marido e filho, aí desisti da escola. E aí me arrependi também, né.	
2V	Eu como nasci no Nordeste, não tinha, como dizer assim, não tinha naquele tempo escola... depois apareceu e meu pai não deixava ir de jeito nenhum ir a escola, era só trabalhar na roça. Ai depois crescemos, ficamos adultos.	
2MJ1	Eu não fui na escola, porque minha mãe separou do meu pai e ficou com seis filhos, lá no Nordeste. Então, eu com 10 anos tomava conta dos filhos dos outros, olhava para ajudar minha mãe. E minha mãe criou esses seis filhos. E dali a pouco também comecei a namorar, com 19 anos eu fui mãe, aí tive quatro filhos e separei também e vim criar esses filhos sozinhos. Hoje está tudo casado, louvado seja Deus. Tudo abençoado. Vinha tudo para a escola, coisa que hoje não vejo as mães fazer.	
2I1	Eu quando tinha 5 anos de idade, fui criada com meu vô. [não frequentou a escola] Antes a escola era mais longe. Era bem longe para a gente estudar.	
3AL	Mas tenho um marido que não gosta que eu venho para a escola. Aí ele fala “para que ir para a escola depois de velha? ”. Aí eu falo para ele que tem gente de idade que aprende né. E ele não gosta que eu venho para a escola. Mas meu marido continua falando “não vai para a escola não, não vai estudar não, você não vai aprender nada”. Eu já desisti, por causa do meu marido. Eu já desisti, já voltei. Ele disse que se eu sáísse ele ia ficar contente.	
3V	Quando eu era criança eu não tive a oportunidade de estudar, porque os nossos pais não “punhava” a gente na escola. Ele falava que nossa escola era o cabo da enxada. Lembra que aquele tempo tinha que trabalhar para sobreviver, né? Ai eu nunca estudei, não sei ler, não sei escrever direito. Eu não gosto de estar faltando, mas essa semana eu tive que faltar porque minha filha teve neném. Eu só falto quando assim, dia de quarta eu vou na igreja. Semana passada eu faltei por causa que minha filha teve bebê, mas eu não gosto de estar faltando. Eu nunca estudei. Meus irmãos também nunca estudaram.	
3M1	É que lá no passado, eu morei no sítio, na roça né. E meus pais dava preferência para o trabalho. E estudo naquele tempo, eles viviam quase sem estudo. E eles achavam que nós tínhamos que seguir o mesmo caminho deles, né? E depois nós vamos ficando maiorzinho.	

	Eu falto umas aulas na sexta-feira, já to cansado, trabalho a semana toda, aí chega na sexta-feira...	IMPEDIMENTOS
3F1	Na roça a família é grande. E todo mundo trabalhando para poder sobreviver, né? E aí tive que sair da escola para ajudar ele.	
3F2	Minha mãe também já foi professora. Ela saía, só voltava 3 ou 4 vezes na semana. Aí meus irmãos eram tudo pequeno. Aí eu tinha que cuidar dos irmãos tudo e eu não ia para a escola. É um pouco cansativo...	
3RM	Eu não estudava por causa do problema de pressão que eu tenho também.	
3M2	Não tive oportunidade. Tive que trabalhar na roça para ajudar a família...	
3A	Eu estudei até o terceiro ano, aí depois precisei trabalhar.	
3L	Estudei, parei sem terminar o médio. Precisava trabalhar. Então aí não continuei mais. Só cuidava da casa.	
1R1	Agora eu sinto o que é que precisar, porque se eu tivesse estudado naquela época, eu não estava aqui. Eu sou só berçarista. E agora a gente se arrepende que podia ter estudado, era mais nova.	ARREPENDIMENTOS
1ML1	Se eu tivesse estudado quando eu era bem mais nova, né... seria outra, hoje seria muito importante para mim, né.	
1MD1	E era a noite. Trabalhava de dia, estudava a noite. Não dava. Aí eu parei, hoje me arrependo, deveria ter insistido mais. Eu me arrependo de não ter me forçado para poder estudar...	
1J1	Se eu soubesse estudar, hoje eu não estaria aqui, eu podia estar lá no meu serviço e muito melhor.	
2R	Então, eu comecei a estudar com a professora P2, na escola ali na igreja, e desisti, né. E aí eu me arrependi por não ter continuado, porque eu arrumava emprego, mas não dava né, por causa do estudo. Eu me arrependi de desistir e voltei, agora não desisto por nada. Hoje meu filho quer desistir e eu falo para ele “não desiste”, não desiste porque eu sei o que eu estou passando. Eu sei o que estou passando, mas vou chegar lá. E aí ele quer desistir e eu falo “não desiste”. Porque educação faz falta mais para a frente, né. Na hora do emprego... aí se ele não estuda, como vai conseguir? Mas ele vai terminar. Mas aí fica difícil, né? Por isso que voltei a estudar.	
3AL	Eu já tinha saído, voltei... me arrependo de ter saído, se tivesse ficado já tinha terminado.	
3F1	Mas para mim foi prejuízo, né? [Não ter estudado] Cheguei nessa idade sem saber ler. Cheguei em São Paulo achando que ia ter uma vida melhor, mas cada dia que passa vai diminuindo,[vai tendo menos possibilidades] e você sem saber... Ah a escola era mais querer brincar, jogar bola, só jogar bola.... Se tivesse estudado, não estava aqui depois de velho.	
3I	Eu ia para a escola, meu pai achava que eu estava estudando, eu só marcava presença e depois eu saía fora. Hoje olha onde é que eu estou, né?	ARREPENDIMENTOS
3L	E agora... é, tentar né, recuperar esse tempo todo perdido e seguir para a frente. Não me esforcei... me arrependo.	
3S	Eu me arrependo de não ter me dedicado.	
3F2	Eu já cheguei a ir, mas não por muito tempo.... Mas ia pra brincar, paquerar, ir no campinho jogar bola... me arrependo.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Núcleo 2: A relação com a escola e as práticas pedagógicas		
Sujeito	Pré-indicadores	Indicador
1J1	Assinar um papel, a gente não consegue assinar, não consegue escrever, não consegue ler, não consegue fazer nada. Até para pegar um ônibus é difícil porque você não sabe ler e escrever. A escola tem valor, é muito importante, muda a vida da gente. A escola para mim é muito boa. É melhor estar na escola, né. Nesse horário é muito bom. [Período da tarde] Para mim, eu acho muito bom isso daqui. Aqui você está estudando, está proseando com os amigos e com a professora. Para mim, a escola é tudo na vida. Tem que aproveitar né. Tem que estudar, né. Escrever o que está na lousa né, prestar atenção. Eu estava indo muito bem na escola. Eu também acho que se fosse maior um pouquinho o tempo da aula dava tempo de fazer mais coisas. Acho que seria bom se fosse até 5 horas. Vai até 4 e meia...	VALOR DA ESCOLA E DO ESTUDO
1MD1	Essencial para todos. [A escola/possibilita melhoria de emprego] para mim, a escola é tudo, é sabedoria. Ah o é ambiente, né, os amigos, tudo... deveria ser umas 4 horas de aula. [São 2h30min]	
1ML1	O estudo significa tudo na vida da gente. Se todo mundo tivesse a oportunidade de achar uma porta de uma escola aberta e fosse, seria muito bom. Porque aí não ia ter ninguém assim.	
1H1	A escola é boa, a gente aprende. Gosto da escola, aqui a gente aprende. Gosto da lição.	
1J2	A escola foi conhecimento, crescimento, possibilidade de uma vida melhor.	
1R1	Eu gosto da escola... Eu gosto da aula, aprendo e consigo escrever. Gosto do estudo né, de aprender. Então eu acho muito interessante. Mas eu aprendi bastante, graças a Deus.	
1MA1	O estudo, o ensinamento dela que é muito bom.	
2MJ1	Para mim é tudo! [A escola]	
2O	Estou gostando! [Da escola] Ah, eu também gosto de tudo, eu gosto de estudar.	
2I	Estou muito feliz estudando! Eu estou gostando muito de estudar aqui, né. Ah, eu também gosto de tudo, das atividades, de aprender...	
2J1	O estudo é muito importante na nossa vida né. Aprender... Então é muito bom nós estar aqui. Ah eu gosto muito... Eu gosto muito de estudar, que eu preciso né.	
2M	E também aprender que é bom, né.	
2T	Então, eu estou gostando, né. [da escola]	
2M2	Quando eu era criança era meu sonho querer estudar, mas meu pai dizia que era só meu irmão, que não era para eu estudar. Eu me sinto muito feliz de vim na escola. E assim, eu venho por gostar. Eu amo vim na escola. O dia que eu não venho eu fico triste. É muito bom estudar... Na escola eu gosto de tudo, dos amigos, do lanche, do lugar e do horário.	
2R	E aqui é tudo de bom... Faz muita diferença, a gente aprende.	
2S	Eu estou na escola e estou gostando muito, né.	

2MJ2	Eu estou aprendendo agora, eu não sei quase nada. Mas eu gosto de tudo, tudo, sabe? Eu estou aprendendo, então eu quero saber tudo. Eu acho que eu gosto de tudo.	VALOR DA ESCOLA E DO ESTUDO
2I2	E eu gosto muito da escola, aqui a gente aprende e fica mais inteligente.	
2J2	Eu estou gostando de estudar, que eu queria estudar, não conseguia vir para escola antes, agora eu consigo.	
2MJ1	É muito bom, a gente aprende a ler e a escrever, fazer conta também.	
2M1	Eu não gostava de estudar. Ah aqui eu gosto de tudo na escola, aqui é mais fácil.	
3RM	Muita coisa boa... [a escola] Escola eu gosto de tudo, a gente sai mais inteligente daqui.	
3V	Mas eu tô contente de estar na escola, antes eu não conseguia vir, tinha que trabalhar mais e não dava tempo.	
3A	E para mim a escola está sendo tudo de bom. To gostando também, viu! De vim estudar. Eu gosto de vim pra escola, não gosto de faltar.	
3N	Porque é bom estudar. To gostando muito. Acho que agora me dediquei mais. Eu gosto de tudo também. Gosto do lanche, de tudo...	
3F1	Então ter essa oportunidade de voltar para a escola, hoje eu to muito feliz. Queria ter voltado antes, mas não consegui.	
3S	Primeiramente queria falar que eu tô muito feliz de estar aqui hoje. Pra mim está sendo um novo caminho. Tô muito feliz de estar aqui. Eu gosto de tudo. Antes eu não aprendia, agora estou aprendendo.	
3I	A escola é tudo. Se você não tem estudo, você não vai em lugar nenhum. Eu gosto de tudo. Não tem o que não gostar.	
3E	Da escola eu gosto de tudo. Gosto das pessoas, da professora, de aprender.	
3F2	Eu gosto de aprender a ler, isso é muito importante para a gente.	
3F1	Gosto de tudo, menos faltar. Você frequentar a escola diariamente, você só vai crescendo, né. Cada dia mais, você aprende mais um pouco.	
3AL	Eu gosto da escola, de vir para aprender.	
3L	Eu gosto de aprender mais, de conversar com os colegas, de tomar lanche...	
3V	Eu gosto de tudo né, de estudar, de aprender, de conversar, passa o tempo.	
3M2	Eu gosto de tudo, aqui a gente aprende cada dia mais, aprende a escrever e a ler, isso é muito bom.	
1R1	No caso a professora é dez. Ela é boa para ensinar... no caso eu não conhecia ela... A gente tem que falar bem a verdade, ela é dez mesmos. Precisa ter paciência com a gente... O ensino é bom.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
1MD1	Falaram “vai lá que a professora é excelente, ela se chama P1” ela falou “ela é uma galinhona”, ele falou que ela é uma pessoa muito boa. Ah, eu acho que é muito bom o ensino né, da professora, da atenção que ela tem com a gente, da paciência... A gente que tem mais idade, é difícil entrar na “cacholinha”, né. Então a professora tem que ter paciência... Às vezes você faz errado, ela olha e fala com calma. Ela não tem assim, agressividade com a gente. Acho que isso é muito importante. Acho que o ambiente no geral é bem aconchegante.	
1ML1	Através da P1 que eu estou conseguindo alguma coisa... ler... então eu fico muito feliz de saber alguma coisinha, eu chego em casa e conto para os meus filhos, né, para o meu esposo, né, porque eu achava muito difícil né, para a gente que não sabe.	

	<p>É que assim, eu acho que professor e o aluno, se torna como se fosse uma mãe. Porque seu filho sai de casa cedo, né, “cê” deixa ele na sala de aula, né, então você quer que seu filho seja alguém na vida, né?</p> <p>A gente valoriza muito o professor, né?</p> <p>Eu canso de falar na minha casa para os meus filhos “professor e aluno tem que ser igual um pai e uma mãe”, né? Por que é muito importante. Para quem sabe o como é importante um professor na vida da gente. Por que se não fosse eles, o que seria da gente? Então a gente tem que valorizar muito o professor sim.</p>	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
1J1	<p>Ela ensina a gente com calma, né? Às vezes a gente quer fazer as coisas ali, e ela “vai com calma”.</p> <p>Que eu acho que um professor em sala de aula tem que ser um amigo da gente. E a gente ser amigo dele: tratar direito, respeitar. E está tudo bem, ensinar e acabou.</p>	
2MJ1	Aprendi muito com a professora P2. Quando eu cheguei, eu falava “eu não sei, P2, eu não sei”. Ela falava “sabe, vai aprender”. Ela é uma pessoa maravilhosa. É uma pessoa muito boa.	
2V	A professora é gente boa, ela tem paciência com a gente. A professora explica para a gente, porque né, as palavras erradas que a gente fala. Ela explica certo e a gente aprende, né. Tem que aprender falar direito... Aí falaram que a professora era ótima professora.	
2I	E essa professora também, muito boa para nós. Gosto muito da P2. Ela é uma pessoa muito legal. Tem paciência com a gente.	
2M	A professora é uma pessoa maravilhosa.	
2T	A professora é maravilhosa.	
2M2	Então aqui eu dou muita risada, eu aprendi muito com a professora P2, ela tem muita paciência. Muito boa para explicar certinho, né. A professora ajuda, a hora passa e a gente nem vê.	
2MJ2	E com a professora eu estou aprendendo. E a professora tem paciência comigo. Ela corrige assim... A professora anima... Que ela é uma professora muito boa.	
2R	E a professora falou que eu vou formar até o final desse ano e eu disse que não quero não.	
3V	Que a professora P3 esforça a gente estudar, assim... E a professora P3 sempre pegou na mão e falou que queria que a gente passasse de ano.... Mas ela é uma ótima professora. Ela tem muita paciência com nós. Tem hora que a gente deixa ela brava.	
3E	A professora está tendo paciência comigo. É uma boa pessoa para ensinar a gente. Muito bom.	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
3RM	Que eu adoro essa professora. Ela ajuda bastante, ela ensina e eu consigo aprender.	
3L	É uma boa professora. Às vezes ela dá um rascunho assim por cima para gente saber.	
1MD1	Nossa, a professora era brava, antigamente. Levava cada reguada. Eu levei muito (castigo), viu? Eu acho que assim, que os alunos tinham mais medo e mais respeito. Que nem, de agora já não tem tanto respeito. Eu acho que assim, chegava a diretora, você tinha que ficar em pé. E assim, era um respeito que você não podia nem abrir a boca, que tinha os mais velhos. Então eu acho que o respeito, a gente aprendeu muito naquela época. Era bem rígido, né. Eu acho que a gente... eu que não gostava muito naquela época, né, mas hoje eu vejo que... Eu quando estudei no SESI, eu gostava muito. Tinha uma professora excelente também. Nossa, tem coisa que eu aprendi que não esqueci até hoje. Aprendi muita coisa.	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ANTERIORES

2R	Quando a professora falava “matemática”, nossa, eu passava mal. E até hoje eu não gosto. Por causa que eu fiquei com trauma.	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ANTERIORES
2V	Fui pra MOBREAL, não sei se vocês já ouviram falar, para aprender o nome. Trabalhava o dia todo na roça e ia na escola a noite aprender fazer o nome, alguma coisa... Mas nem isso. Aí parei, fiquei sem.	
3AL	Minha mãe colocou eu na escola, mas ela tirou eu da escola. Pôs eu na escola e depois tirou. Aí eu fui criada com minha vó, né. Minha vó botou eu na escola. E eu não consegui aprender muita coisa não. Aprendi muito assim, mais ou menos.... Aprendi fazer meu nome só, e umas coisas básicas. E eu fiquei muito tempo aí depois, cresci, né. Arrumei namorado, casei, tudo. Ai não consegui mais ir para a escola e nem aprender direito. A diferença é que na época a gente era pequena, não prestava muita atenção para aprender. Aprendi algumas coisinhas e depois saí. Mas sabe quando você aprende e depois desaprende, esquece tudo...	
3N	Eu tive a oportunidade e não fui por preguiça, na época. E aí eu estudei até o 4º ano, né, e depois não conclui. Eu estudei naquela época. Estudei o primeiro, segundo, terceiro, quarto. Ai quando chegou no quarto ano eu parei. Aí fui para o MOBREAL. Ai na época do MOBREAL eu ia para a escola estudar, mas não entrava na minha cabeça. Ao invés de ir para a escola ia para o cinema, saia...	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ANTERIORES
3I	A oportunidade eu tive, mas quando a gente é moleque a gente não pensa em estudar. Vai só para a escola fazer bagunça.	
3M1	Eu quando cheguei aqui, eu já tinha estudado um pouco. Eu estudei na Alan Kardec. Aí eu aprendi ler, escrever. Ah eu estudei, mas não estava nem aí pra.... Achava que não ia levar a lugar nenhum. E achava que não ia precisar.	
3E	A diferença é que eu ia para brincar, brigar, namorar e hoje eu vim para aprender a ler e a escrever.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Núcleo 3: A relação com as práticas de letramento: as possibilidades de participação		
Sujeito	Pré-indicadores	Indicador
1J1	Eu estou aqui estudando para aprender alguma coisa que eu possa passar para frente... Agora que chegou o meu tempo né, que não tem mais idade, tem que aproveitar né.	EXPECTATIVAS
1MD1	Mas hoje eu quero estudar para mim, para ser uma coisa melhor que eu era. Tenho vontade de aprender mais e mais. Mas eu estou aprendendo e quero aprender muito. Quero sair daqui, se Deus quiser, quero ficar aqui até pegar o diploma e depois quero continuar estudando à noite. Não parar não. Se Deus quiser eu vou até o fim. Penso “poxa, poderia estar lá aprendendo ao invés de estar aqui que nem uma boba deitada só assistindo tragédia”. Ai eu não via a hora de voltar. Agora não pretendo mais parar. Já tem dois anos.	
1ML1	Então, eu falei, vou procurar uma escola para mim, quem sabe eu não consigo aprender alguma coisa. E eu estou muito feliz, né, porque assim, estou desenvolvendo bastante o estudo. E é isso aí, espero que eu possa pelo menos aprender pelo menos o básico. Eu acho que assim, para crescer. Cada vez mais, né. Então eu tenho esse objetivo na minha vida. Então espero que um dia eu chego lá. Eu me desenvolver, né. Eu aprender as coisas, até porque eu não sabia nada né. E eu nem sei assinar meu nome direito, né. Então a gente vê hoje que as coisas mudaram de mais, né.	
1R1	Mas devagarzinho vai indo, vou aprendendo cada dia mais, ainda tenho dificuldades, mas vou ter mais se ficar em casa.	
1J1	E aqui eu ficava pensando poderia estar na escola, poderia estar aprendendo. Mas como agora eu estou adulto, eu acho muito melhor estudar dessa idade que eu tô. Que para mim é muito mais melhor, já que eu estou aqui, estudar nessa idade mesmo né. E eu tenho coisa para fazer.	
2V	Eu gostaria de terminar. Se der para ficar até lá, eu fico, se Deus quiser. Aí falei “agora é minha vez, agora vou lá”. E agora estou aqui né.	
2I	E eu quero aprender, por isso venho e presto atenção.	
2J2	Você começa a estudar e um dia você volta para o serviço.	
2M2	E eu queria aprender, aprender. Eu falei assim para minha filha assim que a gente nunca para de estudar. Começou, vai, vai, vai, e nunca para. Eu penso positivo. E eu quero aprender! Então agora que eu estou aqui quero continuar.	
2T	Então quero aprender mais, em casa a gente não aprende nada. E eu falei “agora eu vou para a escola”. E eu quero aprender bastante.	
2I2	Mas eu quero também muito, aprender mais e mais, não pode para senão esquece. Eu quero continuar. Eu quero aprender, eu também trabalho por conta, né. Mas eu quero aprender matemática, que eu também trabalho com conta lá na loja. Então eu preciso muito aprender. E... Pretendo aprender cada dia mais e mais. Falei “vou ficar lá bastante para poder fazer faculdade”.	
2M1	Mas é o que eu mais quero aprender: matemática.	
2O	Mas aprendendo aos pouquinhos. Eu tento ficar até o fim.	
2I1	Estou aqui para aprender. Eu quero aprender. Se Deus quiser. Meu sonho, meu sonho. Quero saber ler. Eu quero muito aprender a ler.	
2S	Eu quero aprender muito. Aprender ler, escrever. Quero continuar. E por causa do trabalho eu preciso muito.	
2R	Porque sem estudo a gente não consegue emprego. E por causa que eu estou estudando aqui, é que eu to trabalhando agora. Porque se eu não estivesse estudando, eu não teria arrumado emprego. Eu quero continuar. Aí eu voltei a estudar, eu acho que é muito importante, para arrumar um emprego melhor. Quero aprender ler.	

2MJ1	Eu faço um esforço eu preciso de aprender. Não quero desistir.	EXPECTATIVAS
2MJ2	Eu preciso aprender. Eu quero aprender. E as vezes, assim, eu falto, mas assim, é.... Eu vou na cidade, sabe? Mas assim, eu não quero desistir dos estudos. Eu quero aprender, necessito do estudo. E eu quero aprender.	
3AL	Sempre tive vontade de aprender a ler. Aí voltei, porque eu preciso aprender mais, né? E agora esse ano continuar estudando para aprender um pouquinho a mais né. Mas eu não vou sair. Eu vou até o fim. E eu tenho vontade de aprender a ler e escrever.	
3V	O meu sonho se Deus quiser é aprender cada vez mais. Que o sonho da gente é aprender. E eu não vou desistir. O meu sonho é aprender cada vez mais. Porque é muito bom você sair de casa, você chegar num lugar, arrumar um emprego, você vai assinar um papel e você não sabe. Então eu não vou desistir não.	
3A	Quero estudar e quero aprender mesmo. Uma carta de motorista que eu não consegui tirar. Aí duas vezes não consegui tirar. Aí eu falei vou estudar para ver se eu não consigo tirar. E eu estou aqui pra isso, pra aprender. Eu quero ir até o final.	
3N	Vou continuar, se Deus quiser. Quero estar na formatura.	
3M1	Lá na frente eu vou desenvolvendo mais ainda. Eu não vou desistir não, vou continuar.	
3F1	E não vou desistir. Vou até o fim porque o estudo é uma coisa muito importante na vida de um ser humano.	
3I	Mas em nome de Jesus a gente vai conseguir. Ia melhorar se colocasse um transporte para buscar cada um nas casas.	
3E	Eu vou chegar na faculdade. Vou aprender e aprender.	
3L	Agora que eu voltei vou até o final, preciso aprender bem.	
3S	E agora quero terminar, receber meu diploma... Se Deus quiser.	
1J1	Se eu soubesse estudar hoje eu não estaria aqui, eu podia estar lá no meu serviço. O homem tem que aprender mais. Eu já, pensei em parar e nunca mais ir para a escola para estudar. Mas não fiz isso. Eu acho que vou ficar “mai mió”. Mas para mim falar “ah eu não vou na escola hoje”, eu nunca... Pensava na minha mulher que as vezes ficava em casa sozinha. Então por causa disso que eu não aprendi nada, não tinha cabeça.	
1MD1	Eu estudei muito pouco quando era criança, sou de Minas. Ah acho que não tem o que não gosto. Não tem o que não gosto. Me esforço para aprender mais.	PERCEPÇÃO DE SI
1R1	Ah faz tanto tempo que eu não .. Agora eu estou começando. Eu não sei muitas coisas, não. Ish...	
1ML1	Eu fico triste. [Quando não vai à escola], sei que preciso aprender mais.	
2O	Estou aprendendo já bem um pouquinho.	
2V	Eu entrei aqui, não sabia quase nada, estou aprendendo. Ah, a gente desenvolve né, aprende alguma coisa que não sabe...	
2I	Eu sabia um pouquinho só. Eu tinha o problema de escrever, e depois não saber ler. E agora eu já consigo escrever e ler.	
2T	Que eu escrevia e não sabia ler. E agora estou aprendendo um pouquinho, já. Eu era mais ruim, aí eu comecei a trabalhar com vendas, já estou aprendendo mais um pouco. Eu não vou desistir porque na hora de fazer uma ficha, eu sofri.	
2M2	Antes eu não era nada, hoje eu entendo de tudo. Porque eu não sabia mexer num celular, hoje eu sei. Nossa, eu aprendi muita coisa, mesmo. Ler, eu sabia mais ou menos. E eu estou muito feliz, porque eu acho assim, “eu existo” “eu	

	sou cidadã”. Porque nada é difícil quando você fala “eu quero aprender, eu gosto!” Hoje eu vejo como estudar fez bem para mim... Mas eu aprendi a ler e a escrever. Hoje eu escrevo e consigo ler.	
2MJ1	Eu não sabia nada, agora eu sei bastante coisa. Eu acho que eu sou a aluna mais velha. Da nossa turma eu acho que sou a mais velha. Mas eu vim porque eu não sabia de nada. Hoje eu descobri um mundo que eu não conhecia. Mas eu estou feliz, porque eu conheci um mundo que eu não conhecia. Não sabia montar uma conta, não sabia de nada. Eu nunca pensei em desistir, porque eu não trabalho mais para os outros, eu trabalho para mim. Eu não sabia muita conta. Falei que estou muito feliz, porque eu estou descobrindo um mundo que eu não conhecia. E minha vida foi assim. Hoje estou aqui com 60 anos e estou aqui estudando.	
2S	Porque quando eu entrei aqui eu não sabia de nada, né.	
2MJ2	Eu comecei, eu não sabia nada. Eu não sabia nada, nada. Agora eu sei um pouquinho.	
2R	Eu pensei em desistir, mas o que me fez mudar de ideia, é por causa do emprego.	
2I2	Ele falou “mãe estou muito feliz”. Essa oportunidade que foi dada para gente é muito maravilhosa, aprendo cada dia mais.	
2J2	Eu nunca pensei em desistir, que o estudo faz falta, né?	
3RM	Tem hora que desanima, mas vou assim mesmo. É, porque quem não sabe ler é cego.	
3AL	E até hoje não sei muito ainda, né. Mas já estou começando né, a ler.	PERCEPÇÃO DE SI
3V	Agora que eu estou aprendendo. Tem gente que fala que já está velha para entrar na escola, mas eu falo que não tem idade. Porque eu não sabia nem escrever meu nome quando eu entrei aqui. Você fica ali olhando, e você fica “meu Deus eu não sei nem porque eu peguei na caneta”. Porque a gente não saber é mesma coisa que nada. Eu chego em casa e falo “Deus me dá força que eu vou para escola”. A gente tem que pensar forte, que se a gente for desistir por qualquer coisa...	
3E	Fui fazer teste, igual o rapaz falou aí, para habilitação e não passei. Não tive condições de passar... Aí eu pensei “não sou pior que os outros para todo mundo ter e eu não tenho”. Sem um carrinho para dirigir tava sendo muito difícil pra mim. Aí eu enfrentei aqui. A canseira bate é pesada, aí tem que resistir. Se você sentar, já não dá vontade mais de vim para escola. Mas é bom que tem que abrir mão e vim. Quando é jovem, é fácil, tem muita energia. Mas depois que pega uma idade a gente sente...	
3S	Mas hoje eu já vi que eu desenvolvi bastante. Que eu não sabia, hoje eu sei.	
3I	Estou tentando aprender um pouco. Cada vez mais vai desenvolvendo. A diferença é que antes eu era mais criança né, agora eu sou mais adulto.	
3F1	Esse tempo que eu estou aqui, um dia eu vou conseguir aprender. As coisas que não entrava na minha mente, hoje já entra, consigo entender... Agora que estou recuperando o perdido que ficou para trás, a escola faz parte da vida de todo o ser humano, né? Então o objetivo é procurar o melhor para nós. É isso aí, para muitos acham que é difícil, mas não é impossível. É difícil, mas não pode parar.	PERCEPÇÃO DE SI
3M1	Agora quando cheguei aqui, vi que precisava estudar... E hoje o pensamento é para estudar mais.	
1MD1	Eu não consigo ler. Eu leio mas se você fala pra mim “lê!” ah, não sai. Dá um coiso aqui que não sai de jeito nenhum. Eu sei ler, mas na hora não sai. Principalmente em público, fala em público, escrever, não sai.... Aí começa	A RELAÇÃO COM A

	a tremer.... Eu não sei porque que eu sou assim. E eu sempre li. Pouco, mas li. Tenho muita dificuldade com português. Porque eu troco as letras, né, escrevo errado. Mas em matemática, eu adoro matemática. Português eu tenho dificuldade... E deveria ser o contrário né, o que eu tenho mais dificuldade, que eu deveria mais me esforçar... mas chegou, devagarzinho chegou.	LEITURA, A ESCRITA E CÁLCULOS
1R1	Que eu só sou boa em matemática, português minha cabecinha... Ai meu Deus do céu, confundo tudo as letras.	
2MJ1	Eu gosto de matemática, não gosto de redação.	
2M2	E assim, matemática na minha cabeça, eu falo “eu vou aprender” “eu vou conseguir”.	
2T	Assim, ler... Matemática eu sou meia ruim, mas eu estou aqui para aprender, né.	
2I2	Então, eu tenho dificuldade em todas as matérias, mas mais em matemática.	
2M1	Eu sou atrasada também, mas mais em matemática, né. Porque eu quero muito aprender matemática. E eu estou conseguindo aprender.	
2O	Tenho mais dificuldade em matemática, mas devagarzinho aprende. Ah o problema é aprender ler...	
2I1	Ah eu gosto muito de ler e escrever. A matemática eu não sou muito fã. Eu quero aprender a ler. É meu sonho.	
2R	E quero aprender ler. Tenho muita dificuldade para ler. Para escrever nem tanto, mas para ler.... Às vezes eu como umas letras, né?	
2S	Quero aprender ler, escrever, por mais que seja cansativo...	
3N	Aprender também a matemática, né? Eu tenho muita dificuldade em matemática.	A RELAÇÃO COM A LEITURA, A ESCRITA E CÁLCULOS
3S	Porque eu sei ler, mas a minha dificuldade é escrever	
3I	Eu mesmo, tenho dificuldade para ler, para escrever. E não consigo nada,	
3E	Ah eu não gosto de fazer a conta de dividir. É difícil. É de fritar o cérebro.	
3AL	Eu quero aprender mais a ler, a escrever e a fazer as contas. Primeiro quando eu vim para cá, eu sabia fazer tudo. Mas depois as coisas não iam mais entrando na minha cabeça. Mas estou tentando.	
3M1	Ai e cheguei aqui e já estou escrevendo bastante.	
1MD1	Fui trabalhar de cozinheira, não sabia ler, sabia muito pouco, e tudo que você vai fazer precisa pegar uma receita para ler, aí por isso eu voltei a estudar. Tem gente que fala “ah, mas você está velha, vai estudar para quê?” Para que não importa. Para que eu não sei. E encontrei meus amigos.	INSERÇÃO SOCIAL
1R1	O que é se não tiver estudo, você não é nada hoje em dia. A gente vai num lugar e não sabe nem o que está escrito lá. Isso é muito ruim. A gente conversa, se distrai. A escola para a gente é uma convivência, né, que a gente tem.	
1ML1	Eu não sabia ler. Ai então através da N. eu vim parar aqui. Sempre que ela me via, ela falava “C., vai estudar, faz uma forcinha” e foi assim... Vivia sem saber de nada. E existe muita gente assim, que não sabe. E é muito difícil, né...	
1J2	Caso dos adultos que vem para a escola mais tarde, a escola é independência. Acho que a palavra é independência.	
1J1	Nós fomos até filmados uma vez. Passou eu com a N.. Foi uma mulher com um cara filmar nós em casa, como nós fazia as coisas para vim para a escola. Nós botávamos as coisas no fogo, arroz, feijão, tudo àquela hora a comida para vim para a escola. Eles filmaram tudo, e depois passou num canal aí....	

	Não me lembro o nome do canal e nem o nome da repórter que veio. A coisa mais triste do mundo é você chegar no campo, precisar preencher uma ficha e não saber preencher, na idade que a gente está. Eu acho muito triste isso daí. Muito humilhante para a gente.	INSERÇÃO SOCIAL
2I	Eu vim, que minhas irmãs me chamaram, né	
2M2	Nem parece que a gente tem essa idade. Ai, é muito divertido, é muito gostoso.	
2I1	Dos amigos, a gente conversa, distrai a cabeça. A gente dá risada, passa o tempo. E quando vê já deu hora.	
2MJ1	O que me faz continuar estudando é que uma vez eu fui no banco pagar uma conta no horário de almoço eu não sabia tirar um estrato no banco para eu pagar. Vim embora sem tirar aquele estrato. Vim muito triste chorando dentro do ônibus.	
3RM	É, por causa se a gente não souber ler e assinar o nome, não dá certo. É por isso que eu tô aqui. Eu estou aqui por força do meu neto, que ele me deu muita força. Ele falou “a senhora que me levou para a frente, agora eu que vou levar a senhora para a frente”.	
3N	Porque a gente se abre mais estudando, né. Faz amigos, e perde o medo de conversar.	
3M1	Aí você tem que preencher uma ficha, aí você tem que aprender escrever e ler. E aí se você não sabe, fica mais difícil. Se você não saber ler e escrever, você vai ficar sem saber fazer nada. Você vai ficando para trás. As coisas hoje mudaram. Se você não estudar você não sabe o que acontece. Estudando, você sabe se comunicar.	
3F1	Tudo que você precisa, se você não saber ler você dá de cara no muro, né? É como se fosse uma família, uma ajuda o outro. Porque de tudo que você precisa, se você não souber ler, para pegar um ônibus, para ver informação... E você com o endereço na mão e sabendo, você vai em qualquer lugar. Isso que faz diferença no dia a dia.	
3E	Eu fui fazer uma ficha na cidade também e eu achei que fosse um papel em branco. A moça disse “moço, você não vai fazer a ficha? ”, eu disse “moça eu não sei nem ler”. E ela disse “tem que fazer a ficha para trabalhar, eu não posso fazer não, tem que ser você”. Aí eu levantei e fui embora. Quem não sabe ler e nem escrever, nessa terra aqui, é muito difícil. Um ônibus a gente não sabe, tem que perguntar “que ônibus que é aquele lá?” É muito difícil ter que perguntar para os outros. (3E)	
3S	Até que certo dia eu fui fazer uma entrevista e a moça pediu para eu preencher e eu preenchi. Aí ela falou “agora você faz uma carta. Aí eu falei para ela, “mas eu tenho dificuldade de escrever, eu não consigo escrever”. Aí ela falou “se vira”. Ai na hora eu deixei os papéis e saí. Foi muito triste. Então eu tenho o apoio da minha família.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.