

Mariana Gonçalves Borges

EJA: impacto do processo de escolarização na vida de jovens e adultos

**UBERLÂNDIA
2023**

Mariana Gonçalves Borges

EJA: impacto do processo de escolarização na vida de jovens e adultos

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA
2023

Mariana Gonçalves Borges

EJA: impactos do processo de escolarização na vida de jovens e adultos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista de Bacharel em Psicologia.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora
Uberlândia, 22 de junho de 2023

Prof^a. Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

M^a. Bárbara Maria Costa Silva
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru, SP

M^a. Daniela da Cunha Lopes Almeida
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof. Ms. Bruno Corrêa Sartini (Suplente)
FATRA Ensino Superior – Uberlândia, MG

UBERLÂNDIA
2023

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se a um público que, devido às suas particularidades, não é atendido pelo ensino regular e, por meio da inserção nessa modalidade de ensino, tem possibilidades de enfrentar o fracasso escolar. Este trabalho relata uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com estudantes da EJA que buscou compreender os impactos do processo de escolarização na vida de jovens e adultos estudantes desta modalidade de ensino. Para tanto, a partir da História de Vida Temática, realizamos entrevistas semiestruturadas com duas estudantes de EJA, mas para o escopo deste trabalho escolhemos analisar apenas uma. Elaboramos três eixos de análise, a partir do objetivo do estudo, dos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural: a interrupção do processo de escolarização; EJA: significado social, sentido pessoal e motivo; e a escola e o cumprimento de sua função educativa. Verificamos que a trajetória escolar de nossa entrevistada, tanto a interrupção quanto a retomada, é configurada pelas questões socioeconômicas e trabalhistas de uma sociedade capitalista dividida em classes. Além disso, foi possível notar que a EJA cumpriu sua função educativa, uma vez que promoveu mudanças significativas na forma dessa aluna ser e estar no mundo, promovendo seu processo de humanização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Psicologia Histórico-Cultural; História de Vida Temática; Processo de Escolarização

Abstract

The Youth and Adult Education (EJA) is aimed at a public that, due to its particularities, is not served by regular education and, through the insertion in this education modality, has possibilities to face school failure. This paper reports on a qualitative research carried out with EJA students who sought to understand the impacts of the schooling process in the lives of young and adult students of this education modality. To do so, based on the Thematic Life History, we conducted semi-structured interviews with two EJA students, but for the scope of this work we chose to analyze only one. We elaborated three axes of analysis, based on the objective of the study and on the assumptions of Critical School Psychology and of Cultural-Historical Psychology: the interruption of the schooling process; EJA: social meaning, personal meaning, and motive; and the school and the fulfillment of its educational function. We verified that the schooling trajectory of our interviewee, both the interruption and the resumption, is configured by socioeconomic and labor issues of a capitalist society divided into classes. Moreover, it was possible to note that EJA fulfilled its educational function, since it promoted significant changes in this student's way of being and being in the world, promoting her humanization process.

Keywords: Youth and Adult Education; Historical-Cultural Psychology; Thematic Life Story; Schooling Process

Introdução

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...).

Paulo Freire (2021, p. 42)

Tenho na minha história outras tantas histórias que contam sobre transformações significativas advindas da presença da educação na vida das pessoas. Minha família – pobre, da classe trabalhadora – encontrou na escola o espaço para construir novas formas de viver com mais consciência sobre si e o mundo; e hoje, posso ver este poder transformativo da educação não somente olhando para estas tantas histórias que me constituem, mas também olhando para o trabalho de minha mãe e do meu companheiro que são professores da educação básica em nosso país. Porém, tenho vivido em mim a história da minha tia Eliana, que com sua narrativa de trabalhadora no campo, sozinha com seus dois filhos, com o processo de escolarização interrompido – ainda na infância – no terceiro ano do ensino fundamental viveu com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) um processo de mudança.

Já adulta, com uma cultura familiar calcada na valorização da educação, no ensino superior em um ambiente de valorização da pesquisa, não pude deixar de resgatar minhas perguntas já antigas, nascidas na adolescência, sobre os impactos que a Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar na vida de tantas outras Elianas. E é por isso que, como Freire (2021, p. 31) “pesquise para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade”.

E nesta trajetória de *comunicar a novidade* considerando para isso a presença do processo de escolarização na minha narrativa particular, não posso deixar de pensá-lo sem ressaltar a dimensão nacional na qual me encontro inserida. Para isso, vale destacar o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, em que a educação é posta como um direito de todos (Brasil, 1988); todavia, sendo configurada a partir da própria organização do país, a educação acaba por representar a desigualdade presente no contexto brasileiro, especialmente no âmbito socioeconômico (Souza, 2011). Assim, cada indivíduo encontra em seu percurso possibilidades e limitações a partir do contexto em que se constitui. E sem considerar tais dimensões particulares, não abrindo espaço para se adequar às diferentes necessidades dos alunos e das alunas, a educação pode facilmente se exercer em prol de um padrão social, cultural e econômico inatingível para a maioria da população estudantil, permitindo a exclusão de quem às margens da sociedade já está.

Foi considerando o processo e as consequências da exclusão perpetuada por décadas e gerações que a partir da metade do século XX estudiosos críticos da sociedade e da educação se propuseram a pensar em uma modalidade de ensino que atendesse ao público em questão (Strelhow, 2010) neste trabalho, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre os vários acontecimentos, destaca-se que

Em 1958, realizou-se o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, cujo objetivo era a busca de novas diretrizes e perspectivas teóricas para a educação de adultos. Nele se destacou Paulo Freire, o qual chamava a atenção para os problemas sociais que geravam o analfabetismo e para o método de alfabetização. Com relação à metodologia, havia a preocupação de que o método envolvesse estratégias de ensino “com” o homem, e não “para” o homem. (Souza, 2011, p. 49).

Como resultado desta história de luta e compromisso por uma educação democrática e de qualidade, hoje, a EJA - instituída pela Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) -, trata-se de uma modalidade de ensino gratuita ofertada no período noturno destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, considerando para a sua realização as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Souza, 2011).

Assim, Souza, Checchia, Gonçalves e Barone (2023) apontam que ao pensarmos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica podemos compreender a importância dela enquanto política pública potente enfrentar as desigualdades sociais, os preconceitos, o racismo e a violência sofrida por aqueles que vivenciam a exclusão escolar. Afinal, manter uma concepção do processo escolar do sujeito de forma individualizante, determinando o sucesso ou fracasso escolar pela aptidão do estudante é colaborar com a manutenção da desigualdade e do preconceito, retirando a responsabilidade sociopolítica deste processo.

Nessa perspectiva, concordamos com Saviani (1991, p. 21) que

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A proposta da EJA, possibilita, portanto, o resgate da função social da escola a partir do rompimento das pretensões de normatizar o sistema educacional baseado na ordem, disciplina

e na hierarquização de poder entre educadores e educandos; ao contrário disso, busca conceber a instituição como inserida no interior das contradições de uma sociedade de classes (Souza, 2009; Tanamachi & Meira, 2003; Asbahr & Lopes, 2006; Souza et al., 2023).

Retomando, Freire (2021) aponta para a necessidade de se fazer e pensar educação de modo que a vida humana seja emancipada com compromisso ético e político, indo para além da prática de aquisição de conhecimento técnico e utilitarista, baseando-se para isso nas experiências e contextos de vida de cada aluno, além do respeito à sua condição de sujeito singular, social, pensante, pois, “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p. 28).

Portanto, a educação pode transformar significativamente o modo de ser e estar no mundo dos indivíduos. Se realizada de modo pleno, respeitoso e crítico auxiliará o aluno a ampliar seu repertório de conhecimento e compreensão do mundo, e assim, poderá agir sobre este de maneira mais rica, complexa e crítica. Esta foi uma das observações que Luria (2010) constatou em um estudo feito com cinco grupos de homens e mulheres, assim compostos:

1. Mulheres vivendo em vilas remotas, analfabetas e sem envolvimento em qualquer atividade social;
2. Camponeses vivendo em vilas remotas, analfabetos, sem contato com o trabalho socializado;
3. Mulheres que haviam realizado cursos rápidos para ensino em jardins da infância;
4. Trabalhadores de fazendas coletivas, que tinham realizado cursos rápidos; encontravam-se em situações de planejamento e distribuição do trabalho e inventário da produção;

5. Mulheres estudantes de uma escola de preparação de professoras/es, com dois ou três anos de estudos. (Luria, 2010, p. 42).

Nessa pesquisa havia o interesse de investigar se seria possível identificar, a partir das discrepâncias entre as formas culturais, mudanças na forma e no conteúdo do pensamento dos sujeitos. A partir do uso de silogismos e outras atividades que buscavam compreender o pensamento conceitual dos participantes, Luria observou que

[...] mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados. Além disso, pudemos estabelecer que mudanças básicas na organização do pensamento podiam ocorrer em um tempo relativamente curto, quando havia suficientes mudanças agudas nas circunstâncias histórico-sociais. (Luria, 2010, p. 58).

Para a Psicologia Histórico-Cultural a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada; a educação, neste sentido, viabiliza o sujeito apropriar-se da produção cultural de nossa sociedade. “Para esta teoria, o indivíduo apenas se desenvolve na relação concreta com a realidade social, visto que a humanização só ocorre pela via da apropriação do que foi produzido historicamente pela humanidade” (Leontiev, 2004, como citado em Leonardo, Silva, & Leal, 2020, p. 22). O processo de aprendizagem faz parte deste âmbito mediado, pois ele é o resultado da complexa interação entre as dimensões formadoras do desenvolvimento humano (Oliveira, 2004).

Por conseguinte, na relação entre educador e educando, a mediação é condição necessária para a efetivação da aprendizagem; o professor, neste contexto, assume a posição de

mediador, e por isso, “cabe [a ele] planejar seu trabalho pedagógico considerando que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo.” (Corrêa, 2017, p. 382). Em outras palavras, “[...] o professor tem papel destacado como mediador entre o aluno e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, conduzindo a prática pedagógica” (Facci, 2004, p. 78).

Por tudo isto, é convidativo retomar a singularidade e a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto constituída de demandas e configurações específicas voltadas ao ensino de uma população distinta do ensino regular, sendo responsável pelo processo educativo de sujeitos capazes de ativamente assumirem a si e no meio social como agentes de mudanças, visto que precisamos compreender esses jovens e adultos pouco ou não escolarizados

como sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo da vida, e que necessitam da intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado. (Vargas & Gomes, 2013, p. 451).

Aqueles que se propõem a estar como educadoras/es da EJA devem atentar-se à responsabilidade de configurar um ensino que corresponda a atividades intelectualmente desafiadoras e pertinentes ao contexto dos seus estudantes, já que “os educadores, de uma forma geral, precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico.” (Facci, 2004, p. 78).

Retomando, é imprescindível que a EJA seja inclusiva em sua práxis, de modo a atender às especificidades das pessoas que dela fazem parte, e conseqüentemente, alcançar seu objetivo primordial: contribuir para a formação de sujeito autônomos, conscientes e curiosos a partir do conhecimento elaborado ao longo da jornada de suas vidas. Os alunos da EJA, de modo geral, diferentemente dos alunos do ensino regular, trazem outras vivências, elaboradas ao longo da vida. E em relação a estas, é fundamental

não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [à escola] – saberes construídos na prática comunitária -, mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 2021, p. 31).

Por se constituir de um público que especificamente tem por característica comum básica percursos escolares interrompidos, a EJA revela-se uma proposta potente de promoção de mudanças sociais. Primeiramente, pode possibilitar o acesso destas pessoas a espaços que ampliem suas perspectivas de mundo e de si a partir da integração de suas experiências pessoais aos conteúdos ministrados e, conseqüentemente, estes sujeitos podem se lançar em novas formas de agir no mundo a partir de uma perspectiva em que também podem contar com conhecimentos elaborados a partir do aprendizado escolar.

Por tudo isso, é possível que estar na EJA modifique narrativas que jovens, adultos e idosos contam sobre si e sobre o mundo que os constitui; investigar tais narrativas mostra-se, portanto, uma ferramenta potente para compreender ainda mais sobre o desenvolvimento humano que se constitui por meio do processo de escolarização, utilizando para isso a Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Psicologia Escolar em sua vertente crítica. Esta vertente assume o compromisso político da/o psicóloga/o escolar com a escola de qualidade e democrática; rompe com concepções adaptacionistas da Psicologia como ciência e profissão e

considera as raízes históricas, políticas, sociais, institucionais e das relações entre os sujeitos que se constituem no processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2017).

Cabe destacar, ainda, que a desigualdade e a exclusão presentes em nossa sociedade não são oriundas de diferenças biológicas, mas da profunda desigualdade de classes e econômica, o que também configura o percurso escolar de cada sujeito. Assim, a pesquisa aqui relatada tem como objetivo compreender o impacto do processo de escolarização na vida de jovens e adultos estudantes da EJA, como veremos no próximo item.

Percurso Metodológico

A pesquisa, de caráter qualitativo, utiliza fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Houve a preocupação em compreender o fenômeno investigado, não apenas descrevendo-o, mas buscando por possíveis relações, integrando a dimensão individual e a social. Ao focalizar o particular como parte da totalidade social, procuramos compreender a participante envolvida na pesquisa e o seu contexto, levando em consideração tanto os fatores sócio-históricos quanto a sua própria história particular (Freitas, 2002).

Para isso, utilizamos a História de Vida, uma vez que se trata “da metodologia qualitativa biográfica na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta” (Nogueira, Barros, Araujo, & Pimenta, 2017, p. 468). Busca-se, com ela, ouvir as “[...] vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.” (Souza, 2006, p. 270).

Para além do recurso metodológico para a elaboração do material empírico, é importante ressaltar que na relação entre pesquisador e sujeito pesquisado surge a possibilidade daquele

que narra ressignificar o percurso narrado, “de refazer sua trajetória, de reconstruí-la, ressignificando seu caminho” (Silva et al., 2007, p. 32). Recorre-se à História de Vida Temática compreendendo-a como parte da História de Vida (Gonçalves & Lisboa, 2007), pois a partir dela foi possível compreender a relação de quem narra com o conteúdo narrado a partir de sua própria percepção de si e do mundo (Brandão, 2007).

Assim, utilizamos a História de Vida Temática como recurso para a realização das entrevistas¹. As entrevistas são ferramentas não estruturadas que aprofundam temas específicos a partir da emersão de histórias de vida do entrevistado; nelas é incentivado o relato de acontecimentos importantes da sua vida e do seu contexto social (Muylaert et al., 2014). No presente caso, a trajetória na EJA. Portanto, da entrevista deriva a narração detalhada de histórias de vidas, de experiências e trajetórias da existência, sendo um recurso apropriado para pesquisa com poucos participantes (Muylaert et al., 2014).

Diante da pluralidade de turmas que fazem parte do ensino da EJA, fizemos o recorte de entrevistar apenas alunos do terceiro ano, tendo em vista que a proposta da pesquisa foi investigar justamente os impactos desta modalidade de ensino. Logo, consideramos que alunos que já estivessem ao final da trajetória poderiam ter maior aproximação com a nossa proposta. A seguir, as etapas da realização da entrevista:

1. Contato com a escola, escolha das(os) participantes e realização das entrevistas

A partir de um contato prévio com a diretora de uma escola da rede pública do município de Uberlândia foi agendada uma visita com a coordenadora do turno da noite (período no qual a EJA acontece) para compreender o funcionamento do espaço, das aulas e tratar da possibilidade da entrevista com os alunos. Nessa primeira conversa, foi apontado pela coordenadora a existência do Proeja², além da EJA, na instituição; informação que não era

¹ A pesquisa foi submetida ao protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. CAAE: 65448022.4.0000.5152

² “O Proeja foi criado inicialmente pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação

conhecida até o momento. O Proeja estava vinculado a um curso técnico ministrado pela Universidade Federal de Uberlândia, de modo que ao final do 3º ano o aluno conclui com o diploma do ensino médio e do curso técnico. Ela ofereceu abertura para que o convite à entrevista fosse feito tanto na sala da EJA quanto do Proeja nesse mesmo dia.

Foi apresentada a proposta da pesquisa e como seriam feitas a entrevista nas duas salas de aula, deixando espaço para quaisquer dúvidas que tivessem. Na sala da EJA havia cerca de 18 alunos e na do Proeja, cerca de seis. Foi deixada uma lista em cada sala de aula para que aqueles que tivessem interesse em participar anotassem nome e telefone para posterior contato. Dos alunos da EJA, sete mostraram interesse, enquanto do Proeja foram três.

Nesse primeiro momento a proposta era que a entrevista acontecesse em uma sala do Centro de Psicologia (CENPS) do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU), mas a coordenadora apontou que os alunos teriam dificuldades em se deslocar até o local em função de sua rotina de trabalho e estudos. Então, propôs a entrevista ser no próprio espaço da escola em um dia de aula previamente combinado com o professor do dia; para isso seria disponibilizada uma sala privada. Ao serem apresentadas as duas possibilidades na sala de aula aos alunos, estes prontamente disseram que a ocorrência da entrevista em um espaço que não fosse a própria escola impossibilitaria suas participações, o que corroborou com o apontamento anterior da coordenadora.

Ela explicou que os alunos da EJA e Proeja frequentam as aulas com uma particularidade: na segunda-feira é o dia em que mais vão às aulas; no decorrer da semana, este número vai caindo expressivamente. Ou seja, na sexta-feira praticamente não havia alunos.

foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Por meio do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, é ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>

Diante da realidade encontrada, optamos por 1) fazer a entrevista no espaço oferecido pela escola e 2) ela ocorreria às segundas-feiras, de acordo com a disponibilidades de ambas as partes.

Acordado o modo como ocorreriam as entrevistas com os estudantes, o contato com estes começou a partir dos dados deixados na lista disponibilizada (nomes e telefones). O primeiro contato foi com os alunos do Proeja, e somente dois responderam. Entretanto, coincidiu nas segundas posteriores houve jogo do Brasil na Copa do Mundo, o que ocasionou o fechamento da escola nesses dias. Além disso, houve dois feriados na segunda-feira e em outra estava acontecendo a aplicação de um simulado do ENEM na instituição para os alunos. Após estes eventos o ano letivo já estava finalizando e os alunos contatados não estavam mais indo às aulas.

Cabe destacar que, para estudantes que cursam a EJA e vivenciaram diferentes modos de exclusão escolar em suas trajetórias e precisam desdobrar-se para conciliar trabalho e estudo, essas aulas perdidas acabam reiterando essa exclusão, tornando a perda ainda mais significativa.

Diante dessas intercorrências supracitadas, optamos por realizar a entrevista remotamente pelo aplicativo do *Google Meet*, momento em que os sete alunos da EJA foram contatados para verificar se ainda havia interesse em participar da pesquisa, e somente três mostraram-se dispostos. Todavia, havia uma dificuldade bastante significativa em conseguir encontrar um horário de disponibilidade para a realização da entrevista. As tentativas foram feitas até o início de janeiro, pois, diante da falta de êxito em efetivar a entrevista, vimos a necessidade de mudar de estratégia.

Uma das interessadas, aluna da EJA, perguntou se poderia responder às perguntas do roteiro por meio de áudios no *WhatsApp*, pois assim responderia quando tivesse tempo sem ter que lidar com a rigidez de um horário marcado; ressaltou que estava trabalhando muito e somente deste modo teria a disponibilidade em participar. Prontamente o pedido foi atendido e

a proposta foi repassada aos outros interessados. Entretanto, com exceção de uma estudante do Proeja, nenhum mais mostrou interesse em participar da pesquisa. Portanto, duas estudantes foram as participantes da nossa entrevista, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Sabrina³, aluna da EJA, 24 anos e Ana, aluna do Proeja, 55 anos.

O roteiro de entrevista continha as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Como foi sua trajetória escolar até chegar à EJA? Por que escolheu a EJA?
- 3) Estar na EJA muda a sua vida? Se sim, de que modo? Pode detalhar?
- 4) Gostaria de fazer algum acréscimo ao que já foi dito?

As entrevistas foram realizadas via mensagens de *WhatsApp*. Foram enviadas as perguntas às alunas de modo que elas pudessem ficar à vontade para responder quando tivessem a devida disponibilidade. Sabrina enviou uma sequência de áudios respondendo cada pergunta e Ana um pequeno texto como resposta ao que havia sido perguntado.

Da análise

Tendo em vista nosso referencial teórico para a análise de dados, optamos por não utilizar a entrevista com Ana, uma vez que a curta narrativa não trouxe elementos suficientes para compor o presente trabalho; além disto, dadas as dificuldades acima descritas, preferimos não contactá-la novamente, por ser período de férias escolares. Os áudios da entrevista com Sabrina foram transcritos e posteriormente analisados. Três eixos temáticos foram elencados: 1) A interrupção do processo de escolarização, 2) EJA: Significado Social, Sentido Pessoal e Motivo e 3) A escola e o cumprimento da sua função educativa.

³ Para preservar a identidade das participantes, os nomes são fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

A interrupção do processo de escolarização

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, Abrantes e Bulhões (2016) apontam que a compreensão do desenvolvimento humano se dá para muito além das maturações biológicas e cronológicas postas por perspectivas biologizantes. “Pelo contrário, todos estão condicionados às determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico em que o sujeito se encontra inserido.” (p. 244).

Logo, para compreender os aspectos característicos de determinada fase do desenvolvimento é necessário considerar a relação do indivíduo com as suas condições materiais concretas e a conjuntura social, histórica, política e econômica em que se dão tais condições e nas quais o sujeito se constitui. Neste sentido, vale destacar o conceito de *atividade dominante*, afinal, esta se apresenta em cada período da vida do sujeito como transformadora da forma deste vincular-se com a realidade.

Cada período que compõe o processo de desenvolvimento do indivíduo é caracterizado por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e às particularidades fundamentais de sua personalidade. Essa atividade desempenha a função de “guia” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio à outras atividades sociais que compõem a experiência. (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 241).

Ainda, para os autores,

A faixa etária dos 8 aos 24 anos corresponde ao período da juventude, momento em que tem início a vida autônoma do sujeito, que é demarcada por sua entrada no mundo do

trabalho. Dessa maneira, a juventude entendida como idade adulta inicial apresenta uma relação com a atividade de formação profissional (ou conformação), independentemente se esse processo ocorre no trabalho ou nas instituições educativas, (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 247).

Sabrina, nossa estudante entrevistada, de 24 anos, relata como o trabalho no início de sua adolescência dialogava de forma central com as outras dimensões de sua vida. Ainda muito jovem já se via frente às exigências do mundo capitalista trabalhando em serviços denominados como “bicos”: *“eu estudava e fazia alguns ‘bicos’, assim, de serviço que não assinava carteira para ajudar em casa”*. Ou seja, oriunda da classe trabalhadora ela se vê, assim como outros jovens nas mesmas condições, obrigada a se inserir em um trabalho precarizado; um processo característico do contexto socioeconômico das classes populares (Abrantes & Bulhões, 2016).

Trindade, Leonardo, Pessoa e Silva (2023, p. 293) realçam que ao considerarmos o desenvolvimento da juventude, é requerido ressaltar e compreender as posições que os sujeitos assumem na materialidade constituidora de suas vidas. A posição que Sabrina conta assumir na materialidade de sua vida é de uma jovem posta frente à necessidade de suprir carências básicas da vida humana, como alimento e vestimentas, recorrendo ao trabalho para lidar com esta demanda.

Destarte, de acordo com Abrantes e Bulhões, o trabalho para os jovens da classe trabalhadora, iniciado tão precocemente, está ligado à manutenção da sua própria sobrevivência. E é justamente isto que Sabrina relata ao manter-se nesta rotina de trabalho em contraposição dos estudos: *“O mais importante era a gente ter um emprego e ter de onde tirar o dinheiro para comer e comprar as roupas. Aí aconteceu que eu comecei a não ir à escola mais [...]”*.

O seu processo de escolarização; ou melhor, a interrupção dele, é marcada pelas condições características de sua classe socioeconômica. “Assim, é importante considerarmos

que a questão financeira se relaciona intimamente com a consolidação das condições de vida dos sujeitos. Ou seja, com as possibilidades de sanar as suas necessidades básicas, tais como alimentação, moradia, transporte etc.” (Trindade et al., 2023, p. 282).

É frente às necessidades básicas da vida, ou seja, realizar uma atividade dita como produtiva, que Sabrina vê diante de si a urgência de trabalhar, e esta se torna sua atividade dominante, um movimento comum em uma sociedade desigual, pois, o que observamos é que “o problema da autonomia do jovem das classes populares vincula-se à necessidade urgente de ingressar no mercado de trabalho” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 248). A atividade dominante não é necessariamente a que, segundo Leontiev (2004), o sujeito mais realiza, mas aquela “cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (p. 312). Assim, a constituição da atividade dominante instiga e respalda as principais transformações psicológicas vitais ao desenvolvimento humano em determinado período deste. Esse pressuposto teórico é muito relevante, visto que aponta para a questão de que o desenvolvimento humano não é determinado pela idade cronológica dos sujeitos, mas sim pelo próprio conteúdo do desenvolvimento.

Assim, posto como necessidade frente às condições econômicas, uma vez que para a entrevistada “o mais importante era a gente ter um emprego e ter de onde tirar o dinheiro para comer e comprar as roupas” trabalhar delimita para ela sua relação com os seus estudos: “eu preferi manter o meu emprego [...] e deixar o estudo de lado” “para ajudar no aluguel, ajudar em casa... eu coloquei o serviço em primeiro lugar [...] e aí acabei deixando a escola durante os três anos”. Como muitos jovens matriculadas(os) na EJA, Sabrina precisou trabalhar e não conseguiu prosseguir com os seus estudos. Sua trajetória escolar é interrompida.

Já apontada anteriormente neste trabalho, a importância da escolarização no desenvolvimento humano está relacionada à transformação significativa que pode provocar no

modo de ser e estar no mundo dos sujeitos, ampliando seus repertórios de compreensão do mundo e conseqüentemente formar de agir sobre este de forma mais rica e complexa. Isto ocorre porque “(...) é no movimento de apropriação dos conhecimentos científicos que as/os estudantes impulsionam o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, portanto, de sua própria constituição.” (Trindade et al., 2023 p. 281).

Destacado isso, é notável que a falta ou interrupção da educação formal na vida dos sujeitos afeta significativamente a sua vida intelectual. Sabrina, relata notar conseqüências disto ao retornar para os estudos e ver como “*muitas coisas também já estavam enferrujadas*”. É “*deixando a escola durante os três anos*” que vivencia uma trajetória escolar interrompida perante os imperativos do capitalismo, mostrando que “ao jovem filho da classe trabalhadora ‘apresenta-se’ o mundo do trabalho produtivo (de valor) com ritmos e modelos de exploração comuns ao do adulto (...), sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 248).

As condições de Sabrina confrontam-se com o seu direito à educação, garantido pelo Artigo 53 no capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069, 1990), que por sua vez não é garantido. A interrupção do seu processo de escolarização deflagra, portanto, um desenvolvimento interrompido de educação escolar, exigindo da adolescente uma atitude de tornar o trabalho a sua atividade dominante.

EJA: Significado social, sentido pessoal e motivo

A partir de um dado momento da sua vida, Sabrina depara-se com um cenário em que seu estudo interrompido passa a ditar os limites de suas possibilidades no mercado de trabalho: “*eu estava entregando currículo e muitas empresas não estavam me chamando, por mais que eu já tinha [sic] uma experiência de cargo superior*”. E é diante desta dinâmica, com esses limites tornando-se muros resistentes, restringindo suas opções laborais, dimensão tão significativa da vida em uma sociedade de classes capitalista, que Sabrina, acompanhada de seu

companheiro reage: “*com a ajuda da pessoa com que eu estou hoje, foi onde eu acordei e falei ‘Não, vamos retomar os estudos, né!?’.*”.

A EJA, com sua configuração própria, surge nesse momento para a nossa entrevistada como a precursora de enfrentamento da barreira que estava sendo impostas pela incompletude de sua escolarização. A estrutura da EJA permitiria que ela não precisasse abandonar o trabalho, tão essencial em seu sustento material; mas conseguiria ter novas perspectivas para a vida: “*O [sic] EJA é muito importante; [...] foi muito bom porque eu não precisei deixar de trabalhar. E o [sic] EJA me ajudou bastante, porque como é um ano reduzido você faz dois anos em um ano só [...] você já consegue concluir mais rápido e você já pode fazer novos planos*”.

A consciência humana concentra nossos modos de ser e estar neste mundo, uma vez que é ela que nos confere a possibilidade de representação da realidade diante daquilo que se apresenta para nós. Nossa consciência é, portanto, constituída socialmente. Como apontado por Trindade, Leonardo, Pessoa e Silva (2016, p. 285) é na apropriação dos diferentes elementos da cultura, produzidos historicamente, que o sujeito passa a se constituir enquanto propriamente humano.

Segundo Longarezi e Franco (2013, pp. 94-95), “a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza”. Assim, *significado social e sentido pessoal* são dois elementos constituintes da consciência e apontam para questões elementares do nosso modo de apreender o mundo em que vivemos enquanto sujeitos sociais que somos (Asbahr, 2014).

O significado social decorre da constituição histórica da humanidade a partir de suas atividades humanas e a consequente forma de organização. O significado já está dado quando o sujeito vem ao mundo, não lhe cabe a ressignificação das coisas, apenas as recebe constituindo sua consciência. Para Vigotski (como citado em Asbahr, 2014, p. 268) “os significados são

produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem; são produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização”.

Ao considerarmos o significado da EJA podemos retomar sua constituição legal e teórica. Tida como uma modalidade de ensino gratuita ofertada no turno da noite justamente para colaborar com o seu público que em grande parte já conta com um trabalho em período integral, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. É pensada justamente a partir e para esse público-alvo específico; uma população distinta do ensino regular (Souza, 2011). Nessa perspectiva, podemos considerar que o significado social da EJA é a retomada de estudos visando a apropriação de conhecimentos escolares em um processo formal de escolarização.

Vale destacar que ao homem é possível dar sentido pessoal às significações sociais. E, diferentemente da significação, dar sentido às coisas se mostra como algo dinâmico e pessoal. O sentido pessoal de uma significação transforma-se de acordo com o tempo e as condições em que aquele que atribui sentido vive. Ao longo da vida de uma pessoa, uma significação adquire inúmeros sentidos.

Vigotski (1934/2001) assim diferencia sentido e significado⁴:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p. 465).

⁴ Não cabe, no escopo e espaço deste artigo, o aprofundamento sobre estes conceitos. Recomendamos a leitura de Asbahr (2011, 2014), Asbahr e Souza (2014) e Longarezzi e Franco (2013).

Conforme Leontiev,

o sentido é criado pela relação objetiva entre aquilo que provoca a ação no sujeito (motivo da atividade) e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato (fim da ação). O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente. (Asbhar, 2016, p. 268).

Sabrina, inicialmente, viabiliza a EJA em sua vida por acreditar que esta a ajudaria a ter melhores oportunidades de trabalho. Ao invés do significado social, a EJA inicialmente tem, para ela, o sentido pessoal de possibilitar-lhe, por meio de um incremento no currículo, o acesso a atividades que considera melhores, como podemos ler no seguinte trecho da entrevista: *“Até porque eu estava entregando currículo e muitas empresas não estavam me chamando por mais que eu já tinha uma experiência de cargo superior. E vi que isso era muito importante na minha vida, né? Foi onde eu resolvi fazer a EJA.”*

O que Sabrina nos revela sobre a apropriação experiencial da EJA é que esta está vinculada às necessidades do mundo do trabalho, pois *“foi muito bom porque eu não precisei deixar de trabalhar [...] muitas empresas não estavam me chamando por mais que eu já tinha [sic] uma experiência de cargo superior.”* A EJA, para Sabrina, toma o sentido de ser a percussora da amplitude de suas possibilidades no mundo do trabalho, ao lhe oportunizar uma maior qualificação, como é exigido na sociedade capitalista. E mesmo diante dos desafios e dificuldades continua a percorrer o caminho que a aproxima de suas metas para o futuro, como relata: *“Você está lá para aprender, realmente. Então, o EJA foi muito importante para mim. Indico para quem está dedicado a fazer”*.

Porém, ao vivenciar a experiência de ser aluna da EJA, Sabrina encontra um espaço em que aprender conota um sentido para a vida para além do trabalho: *“Eu achei que eu já sabia*

tudo... Bem dizer. Mas aí, quando você entra na escola novamente, você vê que nem tudo você sabe, nem tudo você estava por dentro". Ela aponta em sua fala um sentido orientado para a sua própria leitura de mundo; a escolarização assinala o que não sabe, o que ainda é preciso aprender; é uma forma de se posicionar sobre a apropriação do conhecimento.

Como mencionado anteriormente neste trabalho, a relação entre o educador e educando é indispensável para o processo de escolarização se fazer efetivo; afinal, é na mediação por parte do professor em relação ao conhecimento que o aprender acontecer. Neste sentido, vale ressaltar a importância dos professores destacada por Sabrina nesse processo de mediação: *"os professores, pelo menos da escola que eu estudei, também são muito bons. Acho que isso conta bastante, né? Você está lá para aprender, realmente"*.

A atividade de estudo, nas configurações próprias da EJA, mostra-se possível dada as condições pessoais da entrevistada, permitindo uma aproximação desta com um contexto de mais possibilidades de trabalho e formas de se pôr no mundo. Assim, se inicialmente a entrada nessa modalidade de ensino destinava-se à adequação às exigências da sociedade capitalista, aos poucos Sabrina reencontra o significado social da EJA, ao interessar-se pelos conteúdos escolares e, nesse movimento, reelabora e reconfigura o "patrimônio histórico-cultural (campo significado) para que os tornando seus, possa deles fazer uso, dar-lhes sentido." (Longarezi & Franco, 2013, p. 94). O sentido traduz "(...) a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados" (Asbhar, 2016, p. 268).

Esta relação é orientada a partir do motivo, uma vez que é ele que move o sujeito em direção à atividade sobre a qual se debruça, à qual se direciona (Longarezi & Franco, 2013). Mas não se trata de qualquer motivo, pois este pode se apresentar de duas formas: 1) o motivo-estímulo e 2) o motivo gerador de sentido. "Os motivos-estímulos (...) têm função sinalizadora e não geram sentido, e assumem o papel de fatores impulsionadores - positivos ou negativos - da atividade, podendo-se dizer que são motivos externos à atividade do sujeito ". Já o motivo

gerador de sentido confere “um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações” (Longarezi & Franco, 2013, p. 268).

Sabrina iniciou a sua trajetória pela EJA em função de sua necessidade de ter maior e melhor qualificação, pois como relatou, embora tivesse experiência em cargo de nível superior, não era chamada para a vaga de emprego pretendida. Entretanto, a retomada da escolarização não só a faz inclinar-se sobre a atividade, como também a ajuda a se manter nela mesmo diante de circunstâncias exaustivas, pois estudar tornou-se um motivo gerador de sentido: *“Era sair do serviço direto para a escola. Às 11 horas da noite eu estava em casa. Então acordava 6 horas da manhã e só às 11 horas eu estava em casa, com aquela determinação.”*

Cabe retomar o que Longarezi e Franco (2013, p. 97) apontam sobre motivo; elucidando ainda mais o movimento da jovem sobre a atividade em questão:

A atividade possui um motivo que a impulsiona e este motivo tem origem na necessidade do sujeito, mas o sujeito só encontra a satisfação no objeto, quando se objetiva nele, ou seja, quando o conteúdo da ação corresponde à sua necessidade, torna-se assim o seu motivo.

Nossa entrevistada também nos conta sobre como a situação global da pandemia de COVID-19 recaiu sobre sua situação particular. Com a pandemia iniciada em 2020, exigindo isolamento e distanciamento social, o mundo viu a urgência de tornar remota muitas das atividades que normalmente eram realizadas presencialmente; e isto compreendeu a educação em boa parte do globo, incluindo no nosso país.

Essa conjuntura coincide com a movimentação inicial de Sabrina em prol da retomada dos seus estudos, e acaba por colocar limites significativos, atrasando seu planejamento: “[...]”

estava na pandemia quando eu resolvi fazer o CESEC⁵, e aí eu fiz a inscrição e logo veio a pandemia. Daí ficou aquele EAD, e aí eu não fiz o EAD". Mas, diante da necessidade que via em dar continuidade à sua escolarização interrompida anteriormente, em 2022, dois anos após pensar em retomar os estudos, posiciona-se e decide: *“acordei e falei ‘Não, vamos retomar os estudos, né?’”*.

Assim, Sabrina nos ajuda a entender um desenvolvimento que está para além das concepções desenvolvimentistas estipuladas a partir de uma maturação biológica e cronológica; o que ela nos mostra é um desenvolvimento a partir se suas condições materiais concretas; significado social, sentido pessoal e motivo que se reconfiguram a partir da entrada na EJA. Podemos, portanto, considerar Sabrina como “(...) um ser que se apropria, transforma e transmite a prática sócio-histórica da humanidade, podendo também transformar a si mesmo em uma relação de dupla constituição.” (Longarezi & Franco, 2013, p. 94).

A escola e o cumprimento de sua função educativa

Para a escola efetivamente cumprir sua função educativa, a formação do indivíduo deve ser considerada tendo em vista seu caráter essencialmente humano e socialmente constituído a partir da e na relação com outros homens e suas atividades ao longo da história. Lembramos, porém, que fundamentar a educação em princípios críticos é imprescindível. É o que aponta Saviani (1991, p. 21) quando diz que

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos

⁵ “A escola Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia – CESEC Uberlândia – é uma Escola Pública Estadual mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais e tem como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ensino semipresencial.” Oferece cursos de educação básica de nível fundamental (anos finais) e nível médio, por meio do curso semipresencial e também via “exames especiais da banca permanente”. Disponível em <https://cesecuberlandia.wordpress.com/>

homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sabrina conta na entrevista como a EJA impactou profundamente sua vida. É na relação com o conhecimento que vê mudanças sobre sua própria forma de se relacionar consigo, com o outro, com o contexto em que está inserida: *“Melhorei meu conhecimento, o jeito de falar, de conversar, o pensamento sobre todos os aspectos. Eu achei que eu já sabia tudo [...], mas aí, quando você entra na escola novamente, você vê que nem tudo você sabe [...]”*.

O desenvolvimento cultural decorrente da aprendizagem promovida pela escolarização fundamenta a importância da escola; é na efetivação deste processo que o indivíduo pode alcançar seu desenvolvimento caracteristicamente humano, por meio da aprendizagem de conhecimentos científicos. Ademais, aponta Freire (2021) que é tarefa prática educativo-crítica propiciar ao educando na sua relação com terceiros a revelação de si como *“um ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”* (p. 42). É deste modo que o conhecimento do qual Sabrina se apropria a aproxima daquilo que se mostra como função da educação: o desenvolvimento da sua (nossa) própria humanidade.

A entrevistada destaca, ainda, que é ao aprender o novo que nota que muito do que ela trazia em sua constituição intelectual necessitava de avanços, transformações posto que *“muitas coisas também já estavam enferrujadas: meu conhecimento de matemática, de português – o jeito de falar”*. O que Sabrina narra sobre o seu processo de aprendizagem conta sobre a dinâmica entre um conhecer “velho” e um “novo”, que fundamentalmente estrutura o aprender, o conhecer; pois

o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente. (Freire 2021, p. 30).

Seu desenvolvimento na escola mostra-se orientado para uma forma melhor de estabelecer outras relações com o contexto em que está inserida, essencialmente com o contato que tem com o outro; assim, o impacto da EJA nas suas relações sociais é explícito quando conta que viu *“a importância de realmente você ter um conhecimento. Faz muita diferença... Na questão social, não é? Na questão de você dialogar com alguém, ter uma conversa. É, isso é muito importante”*. Tendo isto em vista, é notável que *“o ensino pode propiciar o desenvolvimento mental à medida que os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas para sua internalização são empreendidos nas interações sociais e educativas.”* (Vargas & Gomes, 2013, p. 452).

Aquilo que a orientou inicialmente a buscar a retomada de seus estudos – melhores oportunidades de trabalho – também dialoga com o que aprendeu, o que se coaduna com a função primordial da escola, de acordo com Saviani (1991). Se antes, ter o ensino médio concluído no currículo era importante para conseguir um emprego por uma questão normativa, posteriormente, com a EJA, o ensino médio proporcionou-lhe melhores possibilidades por realmente trazer elementos que contribuem para o seu enriquecimento intelectual: *“Até para você passar numa entrevista é muito importante. As redações que a gente aprende... Para você escrever bem. Isto nos mostra que “para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.”* (Saviani, 1991, p. 7).

Portanto, podemos observar que na narrativa da nossa entrevistada a escola cumpre sua função educativa ao proporcionar um processo de desenvolvimento da humanidade de Sabrina

e de suas funções psicológicas superiores, como linguagem, percepção, atenção, por exemplo. Se a escola, no primeiro momento, mostra-se para Sabrina apenas como necessária para ter melhores oportunidade de trabalho, ao vivenciar a escolarização ela passa a dar-se conta da importância do conhecimento para poder viver de uma forma diferente, com a amplitude no modo de se colocar no mundo e na relação com os outros. Passa a compreender o mundo de uma perspectiva nova, e este é o processo que Freire (2021) defende acontecer na educação; afinal, “quem forma se forma e re-forma ao formar” (p. 25).

Considerações Finais

A proposta desta pesquisa foi compreender os impactos do processo de escolarização na vida de jovens e adultos estudantes da EJA. Ao viver o seu percurso, desafios foram encontrados de tal modo que exigiram novas formas de lidar com o que se mostrava, e novos planejamentos foram necessários para acolher aquilo que se mostrava. Tal reorganização foi possível tendo em vista a dinâmica que uma pesquisa com a epistemologia proposta permite. Assim, diante da dificuldade de conseguir efetivar a entrevista com os participantes, novas adequações tiveram de serem feitas reconhecendo as necessidades das entrevistadas.

Com a narrativa de Sabrina, notamos que ela faz parte de um grupo que caracteristicamente tem as oportunidades de atividades intelectuais limitadas porque deve atender às demandas financeiras oriundas uma sociedade baseada na desigualdade e na injustiça socioeconômica. Na sociedade de classes, Sabrina faz parte da classe de trabalhadores e viu desde muito cedo sua adolescência ser demarcada por trabalhos de baixas remunerações em contrapartida das altas exigências de seu tempo e energia; assim, não tardou a se ver abandonando seus estudos diante da exigência árdua do mundo trabalho.

Entretanto, contraditória e ironicamente é a própria realidade do mercado de trabalho que a motiva a buscar a retomada de seus estudos. Percebendo as restrições de oportunidades de

trabalho devido ao ensino médio incompleto no currículo, nota com urgência a necessidade de completar os seus estudos. A EJA surge, nesse momento, como a modalidade de ensino que lhe permite conciliar as suas duas prioridades: sustentar-se financeiramente e completar sua escolarização básica. Não precisou parar de trabalhar e conseguiu finalizar o ensino em um tempo menor do que se fosse no ensino regular. Mas não foi somente isso; ao vivenciar o novo processo de escolarização, Sabrina se aproxima e se interessa de tal forma pelo conhecimento que se apropria deste para criar formas de se ver e de se relacionar consigo e com o mundo, em um movimento de reelaborar significado social, sentido pessoal e motivo sobre o processo de escolarização. Nesse movimento, a escola consegue resgatar sua função primordial, a educativa, de emancipação humana.

Sabrina escolheu voltar a estudar por acreditar que a EJA a ajudaria na realidade laboral, entretanto, ao concluir seus estudos vê a mudança em sua vida de forma mais ampla: a EJA a ajudou a se estabelecer de um modo diferente na vida, na sociedade. A mudança se estende muito além dos princípios do mundo do trabalho e Sabrina acaba por se envolver no processo de forma interessada, comprometida. Aprender, para ela, colabora naquilo que é mais próprio do humano: sua humanidade, e ao narrar sua história conta “uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (Freire, 2021, p. 27).

Apesar de seus limites, este trabalho convida ao aprofundamento de mais estudos relacionados ao impacto da EJA na escolarização de jovens e adultos(os) e às reverberações da pandemia de Covid-19 sobre essa modalidade de ensino, considerando-se a necessidade de mais Elianas e Sabrinhas descobrirem que, parafraseando Paulo Freire, aprender é um ato político e um direito da população brasileira. Como conclama Bertolt Brecht (1987, p. 121)

Elogio do aprendizado - Bertolt Brecht

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!
Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você quem vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?

Você tem que assumir o comando.

Referências

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 241-266). Campinas: Autores Associados
- Asbahr, F. S. F. & Lopes, J. S. (2006) A Culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53 - 73. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/sBqsxs9BN5SyKnWBPxDqRMt/?lang=pt>. doi: 10.1590/S0103-65642006000100005
- Asbahr, F. S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2). pp. 265 – 272. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182744
- Brecht, B. (1987). *Poemas 1913-1956*. (P. C. Souza, Trad.). 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Corrêa, C. R. G. L. (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 379-386. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt>.doi: 10.1590/2175- 3539201702131117
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44–63. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>
- Facci, M. G. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedex*, 24(62), 64-81. Recuperado de:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?lang=pt>. doi:
10.1590/S0101-32622004000100005

Freire, P. (2021). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas*. (71ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonçalves, R. C., & Lisboa, T. K. (2007). Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. *Revista Katálisis*, 10(1), 83-92. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/rk/a/VzGmzYXDPdxPgthrfPL4tVP/?lang=pt>. doi:
10.1590/S1414-49802007000300009

Leonardo, N. S. T.; Silva, S. M. C.; & Leal, Z. F. R. G. (2020). Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. In: N. S. T. Leonardo, S. M. C. Silva, Z. F. R. G. Leal, F. Negreiros (Orgs.), *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. (pp.15-37). CRV: Curitiba.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado de [L8069 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora. (Obra original publicada em 1975).

Longarezi, A. M., & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 24(1), 92–109.
<https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2157>

Luria, A. R. (2010). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (11ª ed. pp. 39 – 58) São Paulo: Ícone.

- Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Rolim-Neto, M. L., & Reis, A. O. A. (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(Esp2), 193-199. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/re USP/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?lang=en>. doi: 10.1590/S0080-623420140000800027
- Nogueira, M. L. M., Barros, V. A., Araujo, A. D. G., & Pimenta, D. A. O. (2017). O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12(2), 466-485. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VfHTCkV5SFZWZf8PNwHk5Xk/?lang=pt>. doi: 10.1590/S1517-97022004000200002
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Silva, A. P., Barros, C. R., Nogueira, M. L. M., & Barros, V. A. (2007). "Contspe-me sua história": reflexões sobre o método de história de vida. *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>
- Silva, S. M. C., & Nunes, L. dos G. A. (2021). “A arte existe porque a vida não basta” – propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e Arte. In M. G. D. Facci, A. A. Anache, & R. F. L. Caldas, (Orgs.), *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. (pp. 169-194). Curitiba: CRV.
- Souza, M. A. de. (2011). *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX

- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=pt&tlng=pt.
- Souza, M. P. R. de. (2017). Psicologia escolar na luta por uma atuação ético-política na educação básica. In *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (p. 257; online). São Paulo: Blucher. Recuperado de <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580392906/completo.pdf>
- Souza, M. P. R. de., Checchia, A. K. A., Gonçalves, R. dos S., & Barone, V. (2023). Concepções de professores da Educação de Jovens e Adultos sobre o fracasso escolar: uma análise à luz da perspectiva crítica em psicologia escolar fundamentada no pensamento marxista. *Geminal: Marxismo E educação Em Debate*, 15(1), 274–294. <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52774>
- Trindade, C., Leonardo, N. S. T., Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C., (2023). Educação de jovens no ensino superior: elementos para práticas pedagógicas a partir da psicologia histórico-cultural. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & A. F. Franco (Orgs.), *Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a psicologia histórico-cultural*. (pp. 280 – 295). Paraná: EduFatecie.
- Vargas, P. G., & Gomes, M. de F. C. (2013). Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação E Pesquisa*, 39(2), 449–463. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000005>
- Vigotski, L. S. (2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski, *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).