



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DE PSICOLOGIA

BRUNA EMANUELE LIMA CANTANHEIDE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
aspectos psicossociais do retorno à escola**

São Luís

2021

BRUNA EMANUELE LIMA CANTANHEIDE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
aspectos psicossociais do retorno à escola**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Psicólogo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Áurea Pereira Silva.

São Luís

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Cantanheide, Bruna Emanuele Lima.

Educação de Jovens e Adultos: aspectos psicossociais do retorno à escola / Bruna Emanuele Lima Cantanheide. - 2021.

89 f.

Orientador(a): Maria Áurea Pereira Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Aprendizagens do adulto. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Psicologia Escolar e Educacional. 4. Retorno à Escola. I. Silva, Maria Áurea Pereira. II. Título.

BRUNA EMANUELE LIMA CANTANHEIDE

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
aspectos psicossociais do retorno à escola**

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Psicólogo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Áurea Pereira Silva.

Aprovada em: ___/___/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Áurea Pereira Silva (Orientadora)
Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência
Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

Prof^a Dr^a Rosane de Sousa Miranda
Doutora em Psicologia Social
Universidade Federal do Maranhão/ Departamento de Psicologia

Prof^a Dr^a Rosana Mendes Éleres de Figueiredo
Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Universidade Federal do Maranhão/Departamento de Psicologia

*Dedico este trabalho a minha querida avó Creusa,
e a minha mãe Silvia, que compartilharam esse
sonho comigo, e com todo o seu amor e apoio me
fizeram chegar até aqui.*

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo apoio que recebi ao longo dessa trajetória, em especial à minha mãe, Silvia Helena, que nunca mediu esforços para que eu pudesse ter a oportunidade de realizar os meus objetivos, e a minha avó, Creusa Rosilda, por toda preocupação, cuidado e carinho que sempre teve comigo. Ao meu tio, Marcelo Aragão, por toda ajuda que recebi nessa caminhada, e a minha irmã, Laila Caroline, por me ouvir nos momentos difíceis. Agradeço também ao meu ex padrasto, Lucio Antonio, por acreditar e investir no meu sonho.

Ao meu namorado, Vinicius Lima, pelo incentivo, pela disponibilidade em me ajudar todas as vezes que precisei, por escutar as minhas dificuldades e reclamações, compartilhar esse sonho comigo, e motivar-me a ser alguém melhor todos os dias, e principalmente, por todo amor, carinho, compreensão e paciência.

Aos meus amigos/irmãos, Glayzilene Rodrigues e Regis Medeiros, com quem cresci e compartilhei as descobertas da vida, e cuja amizade é muito importante para mim. Agradeço por todo apoio. Sei que sempre torceram e acreditaram no meu sucesso.

Aos meus amigos da turma de Psicologia, Ray Anderson, Carol e Dri, por todas as alegrias e dificuldades compartilhadas. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e cheia de momentos divertidos para relembrar. Às minhas companheiras de estágio, Jully Fernandes e Tarcyane Paiva, por todo conhecimento partilhado nesse período que foi tão significativo para mim, por escutarem as minhas angústias e sempre me acolherem. A Mariana Rocha e Sâmia Macedo por todo incentivo.

Aos professores do Departamento de Psicologia pelos ensinamentos, em especial à professora Rosane Miranda, que de forma tão carinhosa e com todo seu profissionalismo me apresentou a Psicologia Escolar. Ao professor Lucas Guimarães por seu competente trabalho na Coordenação de Monografia, sempre tão disponível e esclarecedor.

Agradeço imensamente a minha orientadora, professora Dra. Maria Áurea, pelo auxílio na construção dessa monografia, por compreender as minhas dificuldades e pelas palavras de incentivo. O seu carinho e cuidado tornaram esse percurso menos difícil. Sou muito grata por todo aprendizado que me proporcionou, e tenho-lhe como exemplo da profissional que espero me tornar.

Deixo a todos vocês meu muito obrigada!

*“O real não está no início nem no fim, ele se
mostra pra gente é no meio da travessia.”*

(Guimarães Rosa)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade para concluir a Educação Básica e pode tornar-se também, uma via de ascensão socioeconômica e uma forma de integração social. Os alunos dessa modalidade de ensino, além dos estudos, têm outras responsabilidades como o trabalho e a família. O objetivo desta pesquisa foi analisar os motivos psicossociais pelos quais os adultos da EJA retornaram à escola. Participaram dessa investigação treze alunos de ambos os sexos, com idade entre 25 e 40 anos, e que cursavam a EJA II em uma escola da rede de ensino Estadual em São Luís - MA. A coleta dos dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: um Roteiro de Entrevista, um Questionário Socioeconômico e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, e utiliza o método Dialético. Os procedimentos éticos foram: a Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CNS/CONEP) e o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Para a interpretação dos dados, elegeram-se duas categorias de análise: a) Motivos do abandono e do retorno à escola e b) Aspectos predominantes de permanência na escola. Como principais resultados: os participantes retornaram à escola em busca de qualificação profissional e melhor remuneração no mercado de trabalho. Essa pesquisa pretende incitar reflexões sobre os processos de aprendizagens formais e informais, sobre o desenvolvimento integral na idade adulta; ademais, fortalecer e vislumbrar as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para o público da EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagens do adulto; Retorno à Escola; Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

The Youth and Adults Education is an opportunity to graduate from Middle School, it also can be a way to wage higher incomes and for ones to have better social integration. The students who sign into this educational category use to already have other responsibilities, like working and parenting. The present paper's aim is to analyze the psychological and social reasons behind Youth and adult people's decision of going back to school. 13 students, among males and females, aging between 25 and 40 years old, signed in the second year of Youth and Adult Education of São Luís, state of Maranhão, were the participants of this investigation. The data collection was made through the following instruments: an interview scrip, a questionnaire about family group income and an informed consent form. This research has both qualitative and quantitative approach and uses Dialectic method. The ethic procedures were: The 510/2016 resolution of the National Council of Health/National Commission of Ethic and Research and the Professional Ethic Code of the Psychologists. In what takes to data scree, two categories were used: a) Reasons behind school evasion and school resume and b) Main aspects behind school continuity. As main results: the participants resumed school looking for professional qualification and better jobs, with higher wages. This research aims to disrupt discussions about the formal and informal processes of learning, about the full development at the adulthood and, ultimately, improve and foresee the contributions of Scholar and Educational Psychology for the Youth and Adults Education public.

Key words: Youth and Adults Education; learning processes of adults; school resume; Scholar and Educational Psychology.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Idade dos participantes.....	46
TABELA 2 – Naturalidade dos participantes.....	46
TABELA 3 – Sexo dos participantes.....	47
TABELA 4 – Cor da pele autodeclarada pelos participantes.....	47
TABELA 5 –Trabalho remunerado dos participantes.....	47
TABELA 6 – Idade que os participantes começaram o trabalho remunerado.....	48
TABELA 7 – Responsabilidade dos participantes com o sustento da família.....	48
TABELA 8 – Renda mensal da família dos participantes.....	49
TABELA 9 – Renda mensal dos participantes.....	49
TABELA 10 – Estado civil dos participantes.....	49
TABELA 11 – Escolaridade dos pais dos participantes.....	50
TABELA 12 – Escolaridade das mães dos participantes.....	50
TABELA 13 – Quantidade de filho(s) dos participantes.....	50
TABELA 14 – Quantidade de pessoas que residiam com os participantes.....	51
TABELA 15 – Com quem os participantes residiam.....	51
TABELA 16 – Municípios nos quais os participantes residiam.....	51
TABELA 17 – Condição de ocupação dos domicílios dos participantes.....	52
TABELA 18 – Quantidade de cômodos da residência dos participantes.....	52
TABELA 19 – Tipo de construção da residência dos participantes.....	52
TABELA 20 – Coleta de lixo das residências dos participantes.....	53
TABELA 21– Principal meio de transporte utilizado pelos participantes.....	53
TABELA 22 – Objetos eletrônicos das residências dos participantes.....	53
TABELA 23 – Eletrodomésticos das residências dos participantes.....	54
TABELA 24 – Idade na qual os participantes interromperam os estudos pela 1ª vez.....	54
TABELA 25 – Quantas vezes os participantes interromperam os estudos.....	55
TABELA 26 – Motivação dos participantes para retornar à escola.....	55
TABELA 27 – Como os participantes sentiam-se na escola.....	55
TABELA 28 – Como os participantes avaliaram o seu desempenho escolar.....	56
TABELA 29 – Desafios dos participantes para continuar na escola.....	56
TABELA 30 – O que o faz os participantes continuar na escola.....	56
TABELA 31 – Relacionamento dos participantes com os colegas de turma.....	57
TABELA 32 – Relacionamento dos participantes como os professores.....	57

TABELA 33 – Expectativa dos participantes ao concluírem o ensino médio.....	57
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil socioeconômico dos participantes.....	42
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Centro de Formação de Professores
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética e Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRUZADA ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
DC	Diretrizes Curriculares
DN/SESI	Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos –
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OP	Orientação Profissional
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PEI	Programa de Educação Integrada
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
V CONFINTEA	V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	OBJETIVOS.....	19
2.1	Objetivo geral.....	19
2.1	Objetivos específicos.....	19
3	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: Breve histórico.....	20
3.1	Educação de adultos no período urbano-industrial.....	20
3.2	Alguns impactos da ditadura militar para a educação de adultos.....	22
3.3	Novos rumos da educação de adultos no Brasil.....	24
4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDADE ADULTA.....	28
5	PSICOLOGIA E EJA.....	33
5.1	Aprendizagem e EJA.....	33
5.2	Psicologia e a EJA.....	36
6	PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
6.1	Método.....	39
6.2	Local da pesquisa.....	40
6.3	Amostra.....	41
6.3.1	<i>Perfil dos participantes.....</i>	<i>42</i>
6.4	Instrumentos e materiais.....	44
6.5	Procedimentos.....	44
6.6	Análise de dados.....	45
7	RESULTADOS.....	46
7.1	Questionário socioeconômico.....	46
7.2	Entrevistas.....	54
8	DISCUSSÃO.....	59
8.1	Motivos do abandono e do retorno à escola.....	59
8.2	Aspectos predominantes de permanência na escola.....	62
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
	REFERÊNCIAS.....	71
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	82
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	83
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	84

APÊNDICE D – TERMO DE AUNÊNCIA.....	86
ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DE PROJETO.....	88
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE MATRÍCULA.....	89

1 INTRODUÇÃO

O acesso à Educação como direito de todos foi instituído pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, no entanto, a Educação de Adultos como uma modalidade de ensino diferente do ensino primário destinado às crianças recebeu os primeiros investimentos do Estado em 1942¹, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).

Até 1950, a maioria dos brasileiros era analfabeta, nesse período, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), estimulou a criação de programas nacionais de Educação de Adultos para atender principalmente as regiões mais atrasadas do país, como exemplo, a região Nordeste. A partir dessa ação, houve mudanças que contribuíram para o desenvolvimento na Educação formal.

Como consequências das mudanças ocorridas no cenário político, social e econômico no país, a educação de adultos passou a ser considerada dentre as iniciativas do Governo. O Plano Nacional da Educação (PNE), criado na década de 60 e coordenado por Paulo Freire apresentou resultados significativos na alfabetização de adultos. O método utilizado por esse educador ficou conhecido como Educação Libertadora.

Durante a Ditadura Militar os programas destinados à educação de adultos foram interrompidos, uma vez que as práticas educativas evidenciavam os interesses de movimentos populares. Pressionado pela UNESCO, o Governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que realizava a educação técnica comprometida com a formação de mão de obra para o trabalho.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, Arts. 205 e 206, também assegura: a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988); o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Este documento reafirmou a necessidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino, e a inclui nas discussões para a criação de políticas públicas educacionais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EJA é uma modalidade de ensino destinada à jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação ou não puderam continuar seus estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no âmbito da idade regular (BRASIL, 1996c).

¹ Fase do Estado Novo sob a ditadura de Getúlio Vargas.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata das Diretrizes Curriculares (DC) para a EJA, estabeleceu três funções: Função Reparadora, Função Equalizadora e a Função Permanente ou Qualificadora. No final do século XX, a EJA teve visibilidade nas políticas educacionais, possibilitando, assim, o ensino com mais qualidade. As melhorias adquiridas nessa época subsidiaram iniciativas no século XXI, tornando a EJA relevante para as ações educacionais do governo.

A EJA é constituída por sujeitos marginalizados pelo sistema capitalista, com características agravadas em relação à raça, à etnia, à cor, ao gênero, à situação econômica, à educação, entre outras. A EJA pode tornar-se uma via de desenvolvimento pessoal, de ascensão financeira e social. A necessidade de ingresso na educação formal é cada vez mais solicitada, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas na sociedade, principalmente no que se refere a rapidez das inovações.

Um grande desafio para esta modalidade de ensino, no âmbito psicológico, é direcionar o foco para as expectativas e o modo de ser dos seus alunos. É imprescindível destacar que a escola, para os participantes desta pesquisa, transcende as expectativas cognitivas, sendo também uma possibilidade de construção da autoestima e de sociabilização. Outro desafio da EJA é o respeito à subjetividade dos estudantes, tendo em vista que possuem experiências de vida.

O meu interesse pelo tema – Educação de Jovens e Adultos – ocorreu quando presenciei minha mãe na Educação Básica como aluno da EJA, na idade adulta, cuja trajetória foi assinalada sob dificuldades e expectativas. Percebi o quanto a finalização dessa etapa é repleta de significados, sonhos e realizações pessoais e profissionais. Além disso, a escolha dessa temática, também, foi motivada pela ausência de discussões que abrangessem essa modalidade de ensino, na graduação.

Em relação às perspectivas acadêmicas, este estudo chamou a atenção para as demandas existentes na EJA, que indicam a necessidade da atuação do psicólogo, além de aguçar análises sobre o processo de ensino e de aprendizagem na idade adulta. Esta pesquisa vislumbrou, também, subsidiar novas investigações no campo da Psicologia Escolar e Educacional com o mencionado público.

Do ponto de vista social, buscou-se incitar reflexões na comunidade escolar sobre a importância da EJA que está em contextos marcados por estigma social, preconceito e exclusão que influenciam para a evasão nesta modalidade de ensino.

Para responder ao questionamento sobre os motivos que ensejam os adultos a concluir a Educação Básica na modalidade EJA, depois de um longo período de rompimento com a vida escolar.

A seguir, apresentam-se as partes que constituem esta monografia:

- a) Introdução: anunciam-se alguns pontos relevantes sobre o percurso da EJA e os tópicos que compõem este estudo;
- b) Objetivos: Geral e Específicos;
- c) Educação de Jovens e Adultos (EJA): em um breve histórico apresentam-se concepções sobre a Educação de Adultos no período urbano-industrial, os impactos da Ditadura Militar para a Educação de Adultos e os novos rumos da Educação de Adultos no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988;
- d) Considerações sobre a idade adulta: expõem-se algumas características do desenvolvimento biológico, psicológico e socioeconômico;
- e) Psicologia Escolar e a EJA: evidenciam-se os aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem de adultos, e as contribuições da Psicologia para essa modalidade de ensino;
- f) Percurso metodológico: composto por método, local da pesquisa, amostra, instrumentos e materiais, procedimentos e análise dos dados;
- g) Resultados: demonstram-se os dados obtidos por intermédio do Questionário Socioeconômico e do Roteiro de Entrevista;
- h) Discussão: interpretam-se os dados à luz da dialética, a partir de duas categorias de análise; e
- i) Considerações finais: mostram-se as principais análises alcançadas neste estudo pela pesquisadora.

Outrossim, exibem-se as seções Referências bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar os motivos psicossociais pelos quais os adultos da EJA retornam à escola.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o perfil do aluno adulto da EJA;
- b) Identificar os aspectos predominantes do retorno e da permanência na escola; e
- c) Compreender os motivos para o retorno à escola.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: Breve histórico

O presente capítulo expõe um resumido histórico da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, destacando-se a trajetória de ações, especialmente nos períodos urbano-industriais, da ditadura militar, a partir da década de 90 até aos dias atuais.

3.1 Educação de adultos no período urbano-industrial

Com a estruturação do Brasil urbano-industrial, ocorrida em 1930, foi iniciada uma nova forma de acumulação do capital no país, resultante da atividade econômica realizada nas fábricas, a qual, conseqüentemente, teve impactos diretos nas determinações referentes à qualificação e formação educacional de toda a população. Assim sendo, a elite brasileira buscava promover a educação elementar para todos, sem abrir mão da dominação e da exploração exercida sobre a classe operária (ALMEIDA; CORSO, 2015).

A Constituição Federal Brasileira de 1934 determinava pela primeira vez o acesso à Educação como direito de todos, sendo responsabilidade da família e do Poder público. A União deveria assegurar o ensino basilar (corresponde atualmente à Educação Infantil), gratuito às crianças, e o ensino primário², de frequência obrigatória aos adultos (BRASIL, 1934).

No período do Estado Novo (1937 – 1946), no Brasil, não obstante as limitações ditatoriais políticas, houve certa abertura à educação em geral. Por exemplo, foi criado o FNEP, o qual subsidiava financeiramente o Ensino Supletivo de adolescentes e de adultos. A partir desse recurso, houve a ampliação dessa modalidade de ensino em alguns estados, contudo, o desejo da melhoria na educação dessa população tinha por finalidade a inserção no trabalho, especialmente, na indústria e no comércio que estavam em crescimento exponencial (SALGADO; BARBOSA, 2008).

Segundo Paiva (1985), estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) indicavam péssimas condições do ensino primário nesse período, o que motivou o Governo a realizar a I Conferência Nacional de Educação em 1941. Como resultante da mencionada Conferência, no Brasil, em 1942, foi instituído o FNEP, cujo objetivo foi melhorar o sistema escolar primário.

² O Ensino Primário era destinado às crianças com idade entre sete e doze anos, sendo ministrado na modalidade elementar – durante 4 anos, e complementar – por mais 1 ano (BRASIL, 1946).

Com o FNEP, a Educação de Adultos passou a ter espaços específicos de discussões, sendo essa modalidade educacional entendida como um problema independente do Ensino Elementar e desvinculada da Educação Popular. A necessidade de alfabetização e educação dos adultos centralizava a atenção do Estado, sendo considerada uma oportunidade para serem alcançados objetivos políticos (PAIVA, 1985).

A primeira iniciativa do Estado para atender a essa demanda de ensino para jovens e adultos ocorreu em 1947, com o lançamento da I Campanha Nacional da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde. Antes do lançamento oficial dessa campanha ocorreu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o lema: “Ser brasileiro é ser alfabetizado” (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Em 1949, foi promovido pela UNESCO, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil, com o objetivo de traçar estratégias para enfrentar o analfabetismo que afetava 70 milhões de pessoas em todo o continente americano (PAIVA, 1985).

Como ações propostas durante esse seminário, foram lançadas:

- a) A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952: que se configurava como educação extraescolar, e visava a alfabetização e o desenvolvimento comunitário; e
- b) A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958: que pretendia melhorar o Ensino Primário, a Educação Rural e contribuir com a Educação de Jovens e Adultos (LOPES; SILVANA; DAMASCENO, 2016).

Tendo em vista o fracasso dos resultados da CNER e da CNEA, em 1958 foi realizado o II Congresso Nacional da Educação de Adultos, no qual novamente foram discutidas propostas de combate ao analfabetismo, e a necessidade de pensar a educação de adultos como nova modalidade de ensino (CARVALHO, 2013).

No Brasil, a década de 60 foi marcada por mudanças no âmbito social, político e econômico, o que influenciou diretamente algumas iniciativas públicas voltadas para a Educação de Adultos. Em 1960, foi criado pela prefeitura de Recife o Movimento de Cultura Popular (MCP) que adotou um modelo de educação relacionado às Artes e à Cultura Popular, com a finalidade de conscientizar a população para maior participação no processo de transformação social do país (PAIVA, 1985).

De acordo com Goés (1980), o MCP, em 1961, influenciou: a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, iniciada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Natal – RN; e o Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pelo convênio entre a Igreja

Católica por intermédio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Governo Federal.

Segundo Goés (1980), a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” tinha o propósito de alfabetizar crianças, jovens e adultos da periferia da cidade, sendo realizada em áreas onde não existiam escolas.

O MEB defendia a Educação, como:

- a) Processo global não restrito às instruções; e
- b) Propiciadora de tomada de consciência do homem no seu papel de sujeito: capaz de ultrapassar os obstáculos impostos por sua realidade social, e de atribuir à educação um papel transformador. Inicialmente esse movimento foi efetivado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FARIAS, 2016).

Em 1963, foi realizado o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, visando criar propostas de combate ao analfabetismo, dando origem à Comissão Nacional de Alfabetização que foi responsável pela criação, em 1964, do PNE, administrado por Paulo Freire, com a meta de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até o ano seguinte (PAIVA, 1985).

A proposta educacional de Paulo Freire já apresentava resultados desde o ano de 1960, quando realizou suas primeiras experiências no MCP de Pernambuco. A atuação de Paulo Freire pautou-se na conhecida Educação Libertadora, cuja crença defendia que a Educação não estava limitada ao ato de saber contar, ler e escrever, mas deveria proporcionar consciência crítica, permitindo que o sujeito tivesse autonomia sobre a sua história de vida (KOZELSKI, 2011). Na prática da Educação Libertadora, o educando adulto é considerado sujeito do seu próprio conhecimento, pois tudo o que aprende é resultado da cultura na qual está inserido e das experiências que vivenciou (DREYER, 2011).

3.2 Alguns impactos da Ditadura Militar para a Educação de Adultos

Como já discorrido, em 1964, Paulo Freire administrava o PNE cujas ações foram interrompidas, neste período, com a instauração do golpe militar. Com isso, esse educador como um dos principais líderes na área da Educação, foi exilado para o Chile, e posteriormente, para a Suíça, onde, também, contribuiu fortemente com ações educativas (CARVALHO, 2013).

A ditadura militar reprimiu todos os movimentos educacionais, contudo, o MEB se manteve e foi obrigado a mudar a sua forma de atuação – como movimento que buscava formar

o indivíduo consciente e crítico da sua realidade – tornando-se um programa evangelizador, com objetivos catequéticos e de instrução religiosa (PAIVA, 1985; KOZELSKI, 2011).

O governo, pressionado pela UNESCO, em 1966, passou a apoiar o movimento Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) – iniciado na região Nordeste com a finalidade de proporcionar que o analfabeto tivesse a oportunidade de acompanhar o crescimento industrial da sua região. Não alcançou objetivos educativos, e teve apenas caráter assistencial (PAIVA, 1985).

Com o insucesso da Cruzada ABC, surgiu a necessidade de um programa educacional destinado aos jovens e adultos analfabetos. Em 1967, o governo lançou o MOBRAL, que teve o propósito de erradicar o analfabetismo, realizando a educação funcional, fundamentada no ensinamento de técnicas de cálculos matemáticos, leitura e escrita (BELUZO; TONIOSSO, 2015). Esse movimento limitou a faixa etária dos alunos entre 15 e 30 anos, pois considerava que a educação de adultos deveria atender às necessidades de mão-de-obra da indústria brasileira (PAIVA, 1985).

A sede do MOBRAL localizava-se no Rio de Janeiro, porém o movimento se expandiu por todo Brasil, tendo grande apoio das prefeituras, e sendo considerado uma forma de legitimar o regime militar no país (CARVALHO, 2013). Esse movimento se desenvolveu em dois planos destinados à educação de jovens e adultos:

- a) Programa de Alfabetização Funcional (PAF): que visava o ensino das técnicas de leitura, escrita e cálculo; e
- b) Programa de Educação Integrada (PEI): o qual buscava a formação profissional e a integração ao mercado de trabalho (SANTOS, 2014).

O MOBRAL utilizava a metodologia de “palavras-chave” que eram retiradas do cotidiano, mas não considerava os conhecimentos prévios, impondo conteúdos aos indivíduos, sem respeitar as suas singularidades – essa metodologia diferia do método das “palavras geradoras”³ empregado por Paulo Freire (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Ainda durante a ditadura militar, a regulamentação do Ensino Supletivo pela Lei nº 5.692/71 instituiu pela primeira vez um capítulo que parcialmente garantia a educação de jovens e adultos, o que representou avanço para essa modalidade de ensino. O Capítulo IV, Art. 24, da mencionada lei, determinava que o Ensino Supletivo deveria suprir a carência escolar de

³ As palavras geradoras, utilizadas na metodologia de ensino desenvolvida por Paulo Freire, pertenciam ao cotidiano dos alunos, inclusive os conhecimentos anteriores. Primeiramente era identificado o tema gerador, e dentro deste, as palavras geradoras que tinham o objetivo de conscientizar o povo da sua situação social e desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo (FREIRE, 1987).

adolescentes e adultos que não puderam concluir a formação – desde a alfabetização ao ensino profissional (BRASIL, 1971).

Com o fim do regime militar, o Decreto nº 91.980/85 substituiu o MOBREAL pela Fundação EDUCAR⁴, que tinha o objetivo de incentivar a criação de programas de alfabetização e educação básica para as pessoas que não tiveram acesso ao ensino na idade regular. Os programas educacionais foram executados de forma regionalizada, sendo responsabilidade dos Estados encaminhar as demandas para a referida Fundação (BRASIL,1985).

3.3 Novos rumos da educação de adultos no Brasil

A Constituição Federal do Brasil de 1988, trouxe avanço na área educacional quando estabeleceu ao Estado a garantia de acesso à EJA (BRASIL, 1988). A mencionada constituição surgiu como possibilidade para que a educação de adultos fosse um tema relevante no âmbito das políticas educacionais, e deixando de ocupar posições marginais.

Em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação defendia a equidade – que todos tivessem acesso à aprendizagem com a mesma qualidade – e a diferenciação no processo de ensino e de aprendizagem na EJA em relação às outras modalidades de ensino (UNESCO, 1998).

A Emenda Constitucional nº 14/1996 deixou sua contribuição para a EJA: a) Ao determinar no seu Art. 2º – que modificou o Art. 208 da Constituição Federal – a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito, disponível também, para as pessoas que não tiveram acesso à educação na idade estabelecida; e b) Quanto à universalização da oferta do Ensino Médio (EM) (BRASIL, 1996b).

De acordo com a LDB nº 9.394/96, Art. 37, a EJA está “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996c).

A LDB/96 alterou o termo (utilizado anteriormente) Ensino Supletivo, para a expressão Educação de Jovens e Adultos, pois considerou que o termo Educação abrangia processos de aprendizagem muito mais complexos que a palavra Ensino que está ligada a instruções técnicas.

⁴ Essa Fundação que não executava os programas educacionais era responsável por financiar e supervisionar ações em todo o país; defendia que o aluno deveria ter papel ativo no processo de aprendizagem; e as metodologias adotadas pelos programas deveriam levar em consideração a realidade pessoal e social do aluno (SOUZA JUNIOR, 2012).

Essa mudança na nomenclatura contribuiu para a reafirmação da modalidade de ensino EJA (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000 do CNE, que trata das DC para a EJA, é o documento normativo mais importante para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2000). Nele são apontadas três funções:

- a) Função Reparadora: restauração do direito social de iniciar ou prosseguir os estudos, entendendo que a igualdade de acesso à Educação permite a igualdade de oportunidades;
- b) Função Equalizadora: considera o retorno à escola como reparação corretiva, sendo responsável pela reentrada no sistema educacional de pessoas de diferente faixa etária e contextos sociais, incitando a noção de equidade; e
- c) Função Permanente ou Qualificadora: constitui o próprio sentido da EJA que tem como base o caráter incompleto do ser humano; defende que o conhecimento é adquirido por toda vida, seja em contextos formais seja informais (BRASIL, 2000).

Observa-se que no final do século XX, a modalidade de ensino EJA passou a ter maior reconhecimento nas políticas educacionais, o que permitiu ações concretas para a melhoria do ensino para essa população. Os avanços realizados nessa época, serviram de base para iniciativas promovidas no início do século XXI.

Essa modalidade de ensino ganhou destaque como interesse prioritário entre 2003 e 2010, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando foram desenvolvidos projetos com a finalidade de atender à deficiência educacional de jovens e adultos trabalhadores (ALMEIDA; CORSO, 2015), como os Programas: Brasil Alfabetizado, em 2003; Escola de Fábrica, em 2004; Projovem, em 2005; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em 2006 (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011).

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criou a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, com a intenção de reunir periodicamente os representantes de cada Estado do país, cujo principal objetivo era que cada Estado definisse metas para a melhoria da EJA (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011).

Outra ação significativa para essa modalidade de ensino foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), em 2009, que considerou a necessidade da universalização do acesso à Educação, e com o intuito de promover

qualidade na educação básica, passou a disponibilizar livros didáticos às instituições de ensino com a modalidade EJA Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2009).

O programa Educação em Prisões, instituído pelo Decreto nº 7.626/2011, tinha o objetivo de fornecer apoio – técnico e financeiro – para a implementação da modalidade de ensino EJA no sistema penitenciário do país, sendo responsabilidade de cada Estado identificar as demandas e elaborar os planos educacionais a serem aplicados nas instituições prisionais (BRASIL, 2011).

O PNE, aprovado em 2014, além de priorizar a erradicação do analfabetismo propôs algumas estratégias para a EJA:

- a) A garantia da oferta de educação gratuita para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular;
- b) A continuidade da educação básica;
- c) A realização de ações relacionadas à área da saúde, incluindo o atendimento oftalmológico e o fornecimento de óculos gratuitos para os alunos da EJA;
- d) A aglutinação entre a EJA e a Educação Profissional;
- e) A produção de material didático;
- f) A formação continuada dos educadores;
- g) O incentivo à educação integrada; e
- h) A inter-relação entre os conteúdos teóricos com os campos de trabalho, a tecnologia, a cidadania e a cultura (BRASIL, 2014).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2016 aprovou a proposta realizada pelo Departamento Nacional do Serviço Social da Indústria (DN/SESI), para a implantação do projeto pedagógico SESI de Educação de Jovens e Adultos, que tinha o objetivo de proporcionar a educação formal nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos trabalhadores da indústria, utilizando metodologias de educação presencial e de educação a distância como estratégia para conciliar trabalho e estudo (BRASIL, 2016a).

Em 2019, com o fim da SECADI - Secretaria responsável pela EJA – os rumos para essa modalidade de ensino foram marcados pelo cenário de incertezas. As novas secretarias criadas no Governo do Presidente Bolsonaro – Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) – não tem apresentado propostas para a EJA (CALÇADE, 2019).

Neste capítulo foram apresentados acontecimentos importantes para os rumos da educação de adultos no Brasil a partir de 1930, destacando-se as ações realizadas para a

instituição e consolidação da modalidade de ensino EJA. A idade adulta é um período de muitas demandas sociais e transformações, quando o indivíduo é capaz de adequar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida para suprir as necessidades de interação com o meio em que está inserido.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IDADE ADULTA

“Os seres humanos não nascem de uma vez por todas no dia em que suas mães lhes dão à luz... a vida os obriga sempre e sempre a parir a si mesmos.”

(Gabriel Garcia Marquez, O amor no tempo do cólera).

Percebeu-se em consulta⁵ que no Brasil há escassez de produções científicas, sobre a idade adulta. Neste capítulo são apresentadas algumas características sobre a mencionada fase, abrangendo o desenvolvimento biológico, psicológico e socioeconômico.

A passagem para a vida adulta é um evento que sofre influência direta do contexto social, econômico e cultural em que o indivíduo está inserido (BORGES; MAGALHÃES, 2009). Os jovens de classes sociais mais baixas assumem responsabilidades consideradas de adultos desde o período da adolescência, pois são demandados a arcar com as despesas relativas à sua própria sobrevivência, o que resulta na entrada prematura no mercado de trabalho, podendo ocasionar prejuízos à vida escolar (LEME *et al.*, 2016).

Os critérios que indicam o início da vida adulta são construídos históricos e culturalmente, “o critério básico é o determinante econômico, e, assim, haverá condições diferentes de desenvolvimento do jovem para diferentes classes sociais” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 303), considerando-se também as características individuais de cada pessoa.

Fierro (2004) refere que, após a adolescência, o desenvolvimento do indivíduo será definido pela idade social e psicológica, e que os principais aspectos que determinam o início da idade adulta são: o desprendimento da família, a entrada no mercado de trabalho e a autonomia financeira.

A partir de documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – que define adolescente como a pessoa que tem entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990), e o Estatuto do Idoso – Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – que estabelece como idosa a pessoa com idade igual ou superior a sessenta anos (BRASIL, 2003), pode-se deduzir que a idade adulta corresponde à faixa etária entre os dezenove e cinquenta e nove anos.

⁵ No Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram identificados oito publicações na área de conhecimento Psicologia, e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO) foram localizados sete – busca realizada em ambas as fontes, utilizando o descritor “desenvolvimento adulto” no período entre 2000 e 2020.

O período de vida entre os vinte e os quarenta anos é considerado o início da vida adulta. Nesse momento, o indivíduo tem melhor desempenho das funções físicas, e também ocorre a reorganização do pensamento, a construção da identidade, a busca pelos papéis sociais de uma profissão e/ou conjugal, e tudo isto se torna indicativo de mudanças nos aspectos cognitivo e social (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013).

Palacios (2004) define a faixa etária entre os 25 e 40 anos como idade adulta inicial, período marcado especialmente por mudanças psicológicas. Segundo esse pesquisador, nessa fase, o indivíduo tende a questionar-se sobre a sua identidade em relação ao trabalho e relacionamentos amorosos.

Sousa (2007) chama atenção para a dificuldade que existe em definir o período da idade adulta, e de maneira abrangente a autora caracteriza essa fase da vida como idade do inacabado, de liberdade, autonomia, riscos e incertezas, e define como padrão da vida adulta, o alcance da maturidade biológica, sexual e psicológica.

O início da mencionada fase do desenvolvimento é um período multideterminado, no qual “os caminhos individuais para a vida adulta são influenciados por fatores como gênero, capacidade acadêmica, primeiras atitudes em relação à educação, raça e etnia, expectativas do final da adolescência e classe social” (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2013, p. 484), constituindo-se em uma etapa de experiências, antes de assumir papéis definitivos e responsabilidades peculiares.

De modo geral, há a construção social em relação aos comportamentos estabelecidos como adequados a cada faixa etária (OLIVEIRA, 2004). No entanto, para Fierro (2004) não existe um tipo de comportamento que seja possível atribuir como específico da idade adulta. Para esse último autor mencionado, os aspectos diferenciais para esse período vital são a complexidade cognitiva e a afetiva.

Segundo Palacios (2004), o conceito de idade pode ser avaliado em diferentes perspectivas, a saber:

- a) Idade cronológica: números de anos após o nascimento;
- b) Idade biológica: representada pelo bem-estar físico, expectativa de vida e ausência de problemas de saúde;
- c) Idade psicológica: capacidade de enfrentar problema e bom desenvolvimento das habilidades socioemocionais;
- d) Idade funcional: referente à autonomia, independência, organização e planejamento;
- e) Idade Social – corresponde as expectativas sociais.

Durante a transição para a vida adulta é importante destacar a participação e influência dos pais nesse processo, que pode ser decisiva para facilitar esse momento. A autonomia e a independência esperada na idade adulta começam a ser vivida ainda na casa dos pais, que continuam a oferecer suporte – emocional e financeiro – aos filhos principalmente quando estes não têm previsão de entrada para o mercado de trabalho ou nas relações amorosas estáveis (PONCIANO; FÉRES-CARNEIRO, 2014).

Estudos realizados entre os anos 1980 e 2000 por Camarano, Mello e Kanso (2006) apontaram que, na sociedade brasileira, os acontecimentos que definem o início da idade adulta são diferentes para cada gênero. Para estas autoras, o começo da vida adulta masculina pode ser assinalado pela inserção no mercado de trabalho e pela obtenção da casa própria, não sendo relevante o casamento ou a paternidade. Para as mulheres, a entrada na vida adulta é marcada pela saída da casa dos pais, casamento e maternidade, independentemente da configuração financeira.

Leme *et al.* (2016) afirmam que fatos como abandono e retorno à escola, casamento e divórcio, emprego e desemprego, saída e retorno a casa dos pais, são situações que impedem o estabelecimento de limites cronológicos na definição da idade adulta.

Apesar da transição para vida adulta estar constantemente relacionada a questões financeiras, a independência econômica não é um fator definitivo. Camarano, Mello e Kanso (2006) citam o exemplo de jovens chefes de família com alto grau de escolaridade que continuam morando na casa dos pais, revelando, assim, possível dependência emocional e afetiva da família.

Borges e Magalhães (2009) defendem que a permanência dos jovens durante mais tempo na casa dos pais não deve ser considerada atraso no desenvolvimento, mas sim uma nova possibilidade de transição para a vida adulta, em que o meio familiar é visto como refúgio diante das incertezas da nova fase, considerando-se principalmente as questões relacionadas ao mercado de trabalho.

A teoria analítica do desenvolvimento psicossocial, desenvolvida por Eric Erikson, classifica o processo de desenvolvimento humano em oito estágios, sendo que em cada um acontece uma crise na personalidade causada por algum fator importante, podendo continuar por toda vida se não for superado esse conflito, pois a resolução da crise é o que possibilita a maturação psicológica (FIEDLER, 2016).

De acordo com a teoria de Erik Erikson, é possível deduzir que a vida adulta acontece no sexto estágio denominado “Intimidade *versus* Isolamento”, e no sétimo estágio intitulado “Generatividade *versus* Estagnação”. No primeiro estágio, o indivíduo já superou a crise da

busca pela identidade e está mais direcionado aos relacionamentos amorosos saudáveis, na tentativa de conquistar uma relação mais sólida com seu parceiro, e assim construir uma família (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011).

No segundo estágio, ele pode estar mais inclinado a construção de uma família, e mais comprometido com questões referentes ao trabalho. Esse é o estágio mais longo da vida, marcado por uma diversidade de interesses, responsabilidades e obrigações (CHIUZI; PEIXOTO; FUSARI, 2011). As mudanças que ocorrem nessa fase evitam que o indivíduo se sinta estagnado em relação ao seu desenvolvimento, no entanto, nem todas podem acontecer nesse momento.

Ao falar da vida adulta é importante destacar o fenômeno da adultez emergente, marcada pelos adiamentos de responsabilidades financeiras, do comprometimento conjugal e da inserção no mercado de trabalho. A adultez emergente é caracterizada pelas diversas possibilidades de caminhos, e sentimento de ambivalência entre ser ou não adulto – que é vivenciado de forma mais expressiva entre jovens de classes econômicas mais altas (FROESELER, 2019).

Para Monteiro, Tavares e Pereira (2009), a passagem para a vida adulta é um período do desenvolvimento caracterizado por:

- a) Exploração da identidade: o adulto emergente pode assumir papéis relacionados à vida profissional e à vida afetiva;
- b) Instabilidade: as vivências realizadas resultam em um modo de vida pouco estável;
- c) *Autofocus*: devido às poucas obrigações assumidas, tem-se mais tempo para planejar e organizar a própria vida; e
- d) Possibilidades: oportunidade para estabelecer identidade independente e traçar projetos para o futuro, sendo muito provável que neste período ocorra o distanciamento da família.

No entanto, no Brasil, somente os jovens com maior nível socioeconômico realizam a transição da adolescência para a vida adulta dessa maneira, uma vez que a família pode investir financeiramente no prosseguimento dos estudos, e possibilitar vivências para a exploração da identidade (KOLLER *et al.*, 2018).

Estudos realizados por Brandão, Saraiva e Matos (2012) e Koller *et al.* (2018) consideram relevante questionar-se sobre a existência da adultez emergente em sociedades em que as políticas educacionais não abrangem toda a população, pois evidencia-se que esse período da vida não é tão propício na região Nordeste do Brasil, onde existe menos acesso à educação e muitas famílias possuem nível socioeconômico mais baixo.

Com o objetivo de analisar a transição para a vida adulta, a partir de vários campos sociais, Guerreiro e Abrantes (2005) definem sete padrões de transição que caracterizam o começo dessa fase:

- a) Profissionais: investimento no trabalho e busca por estabilidade financeira;
- b) Lúdicas: prolongamento da permanência na casa dos pais, esquiva de responsabilidades e compromissos;
- c) Experimentais: condições de vida instáveis, temporárias e imprevisíveis;
- d) Progressivas: processo linear e programado, onde primeiro acontece a formação acadêmica, seguido da inserção no mercado de trabalho, e por fim, a construção da família;
- e) Precoces: mudança repentina da condição de filho na casa dos pais, para condição de trabalhador, com vida conjugal, filhos e chefe de família.
- f) Precárias: adaptação ao mundo do trabalho, possibilidades que são impostas, poucas oportunidades e sentimento de insegurança;
- g) Desestruturantes: incapacidade de realizar a transição para vida adulta ocasionada por exclusão social, fracasso escolar, marginalidade e outras.

Observa-se que a temática da idade adulta ainda é um assunto que está longe de ser compreendida em sua totalidade. Essa fase do desenvolvimento humano ainda apresenta poucos estudos científicos, como já referido, se comparada à infância, à adolescência e à velhice. Neste capítulo, foram apresentados alguns aspectos que caracterizam esse período, sendo possível ressaltar que as demandas relacionadas à busca da construção de identidade profissional e a inserção no mercado de trabalho são relevantes nessa etapa e indicam um aspecto estruturante da vida adulta. Dessa forma, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento acontecem constantemente na vida humana.

5 PSICOLOGIA E A EJA

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido).

Neste capítulo são feitas discussões sobre o processo de aprendizagem na idade adulta e sua relação com a EJA. Ademais, argumenta-se como a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a prática pedagógica mais atenta às necessidades psicossociais desse público estudantil e de outros componentes da comunidade escolar, como gestores, professores, outros alunos e família.

5.1 Aprendizagem e EJA

A aprendizagem humana é um processo caracterizado por fatores sociais e históricos, mediados pela linguagem e pelas práticas culturais que acontecem na interação com o outro. Desta forma, a aprendizagem é ao mesmo tempo um processo subjetivo e social (VARGAS; GOMES, 2013).

Ao regressarem à escola, os alunos da EJA dominam noções aprendidas de modo intuitivo e informal, e de maneira respeitosa, essas noções devem ser utilizadas como base para a construção de novos conhecimentos (FERREIRA, 2008). O estudante da EJA adquiriu conteúdos informais em suas vivências, no entanto, falta-lhe a sistematização do que foi aprendido.

As pessoas que abandonaram a escola, retornaram a esse ambiente educacional trazendo experiências da aprendizagem não formal, o que por vezes, reforça o estereótipo de que os alunos da EJA são menos capazes que os discentes do Ensino Regular (SILVA *et al.*, 2015). Compreende-se que os conteúdos das vivências cotidianas dos alunos podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem formal, dentre outros argumentos, tem-se que algumas dessas práticas subsidiam as teorias aprendidas no ambiente escolar.

Esse estereótipo reproduz uma visão patologizante da aprendizagem em que o aluno se torna o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Essa ideia desconsidera todo o contexto social e econômico do qual o aluno faz parte, e também, que a aprendizagem está diretamente relacionada com as possibilidades que existem para que esse processo aconteça (MORAES, 2015).

Silva *et al.* (2015) ressaltam que a aprendizagem na vida adulta acontece diferente da aprendizagem na infância. Essa percepção pode evitar que o adulto não escolarizado seja visto como atrasado em relação ao desenvolvimento cognitivo. É pertinente, também, esclarecer que a falta de escolarização não implica na inexistência de educação. Vargas e Gomes (2013) pontuam que a aprendizagem acontece na interação entre o indivíduo e a sociedade, e esta relação é anterior à entrada para a escola, ademais, essa dinâmica garante ao sujeito a construção do processo de humanização, seja ele escolarizado ou não.

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2000, afirma que “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio para criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9). A aprendizagem na idade adulta precisa ser significativa, para que o sujeito possa transformar o significado lógico daquilo que é ensinado em significado psicológico, podendo agregar esse conhecimento ao longo da vida (MORAES, 2015).

Ainda nesse sentido, a Declaração de Hamburgo, elaborada na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V CONFINTEA), destacou que “a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades [...]” (V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 19). Essas aptidões são necessárias para alcançar satisfação pessoal e responder as demandas da sociedade.

O primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos apresenta o conceito de aprendizagem ao longo da vida, *in verbis*:

[...] denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento [...] (UNESCO, 2010, p. 13).

De acordo com o relatório mencionado, a aprendizagem não acontece somente na escola em um determinado período, mas durante toda a vida, estando presente nas interações diárias, nas perguntas, na imitação do outro e nas instruções recebidas. Tal fato permite que mesmo as pessoas não escolarizadas possam desempenhar mais de um papel social, como exemplo, a função de pais e trabalhadores. Dessa forma, a aprendizagem é resultado de experiências

práticas e a falta da educação formal não impede o desempenho de funções sociais (VARGAS; GOMES, 2013; SILVA *et al.*, 2015).

As DC orientam que essa modalidade de ensino tenha estrutura flexível capaz de contemplar inovações e conteúdos significativos, respeitando os limites e possibilidades de cada educando (entendendo que cada pessoa possui o seu tempo para a aprendizagem) e promovendo ações que motivem os alunos a participar das aulas e a permanecer na escola (BRASIL, 2010).

Para Ferreira (2008), a preocupação quanto ao cumprimento da DC para a EJA, encontra-se no fato que nesta modalidade de ensino sejam trabalhados os mesmos conteúdos do Ensino Regular – que visam a interdisciplinaridade entre as práticas pedagógicas, a valorização do conhecimento adquirido fora da escola, a interação entre a educação escolar, as demandas do mercado de trabalho e as práticas sociais. Além desses aspectos, esse estudioso(a) defende que no ensino dos adultos da EJA a prática pedagógica deve estar vinculada aos eixos: Cultura, Trabalho e Tempo, a qual requer uma metodologia diferenciada para esse público.

Em relação aos eixos do processo pedagógico, descrevem-se seus elementos:

- a) Cultura: é o principal fator para mediar a relação entre o indivíduo e a sociedade, e abrange todas as produções humanas e suas vinculações;
- b) Trabalho: consiste na produção material que a partir das condições históricas e culturais originam diferentes significados para cada indivíduo. A relação entre Educação, Escola e Trabalho visa a formação do sujeito, a partir de aspectos intelectuais e morais capazes de proporcionar autonomia e liberdade; e
- c) Tempo: é formado pelo período de escolarização e pelo período subjetivo de aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2000).

Para além da sua função reparadora, já apresentada, a EJA deve reaproximar o aluno do contexto escolar, oferecendo-lhe ensino de qualidade que desenvolva seus conhecimentos, que o faça descobrir suas potencialidades e alcançar consciência crítica de si mesmo e do mundo (SILVA, 2011). Outrossim, a EJA deve propiciar ao estudante o bem-estar em seu processo de formação, contribuindo para melhorar a sua autoestima, o sentimento de pertencimento e a motivação para a aprendizagem.

5.2 A Psicologia e a EJA

Como mencionado anteriormente, a educação de adultos passou a ser discutida no Brasil desde a década de 1960, no entanto, ainda existem poucos estudos da Psicologia voltados para esse segmento educacional (SZANTO, 2006). Considera-se a necessidade de a Psicologia realizar discussões interdisciplinares com a Educação, a fim de elucidar suas contribuições para o processo de aprendizagem desse público.

Há mais de duas décadas, entidades representativas da Psicologia, no Brasil, lutavam pela inserção oficial do psicólogo na escola. Com a aprovação da Lei Federal nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicólogos e de assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2019), espera-se que mais psicólogos possam promover o desenvolvimento integral da comunidade escolar e garantir o direito de acesso e de permanência à escola, tendo em vista uma educação pública com equidade.

Um estudo realizado para investigar as demandas que o psicólogo pode encontrar na EJA, identificou quatro categorias:

- a) de âmbito institucional;
- b) entre os professores;
- c) com os alunos; e
- d) com a família dos estudantes (MORAES; NEGREIROS, 2019).

Percebe-se, que apesar de caracterizada por um público diversificado, o citado segmento educacional possui além de suas peculiaridades, demandas semelhantes às aquelas que ocorrem no ensino regular.

Pesquisas realizadas pela Psicologia, na área de desenvolvimento humano, têm contribuído para repensar as características do aluno adulto, e explicar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o que possibilita uma visão mais humanizada sobre esse discente que retorna à escola, e indica ao professor uma atuação com mais respeito à subjetividade dos educandos (SANTOS; CAVALCANTI, 2015).

O psicólogo que trabalha na interface Psicologia e Educação deve ser atento:

- a) às práticas educativas que acontecem na escola e a relação destas com as trajetórias de vida dos alunos; e
- b) à realização da orientação profissional, desenvolvendo projetos que envolvam temas relacionados ao mundo do trabalho – que constitui um dos principais interesses desse público.

Sabe-se que a EJA é historicamente marcada por exclusão, desse modo, para alcançar resultados positivos no processo de ensino e de aprendizagem é necessário promover a ressignificação do contexto escolar junto aos estudantes e trabalhar a criação de vínculos afetivos (PEDROZA; RIBEIRO; TELLES, 2019). Percebe-se que existe a necessidade de medidas pontuais que tenham impacto real sobre os alunos. Como exemplos: a capacitação contínua de professores, a valorização dessa categoria e a construção da identidade docente, sempre buscando reflexões.

A partir da escuta realizada com os alunos, o psicólogo pode auxiliar a equipe pedagógica a identificar o que é significativo e pensar o que será incluído como conteúdo da aprendizagem, com o objetivo de legitimar o conhecimento dos discentes, e abranger assim, diversos contextos (PEDROZA; RIBEIRO; TELLES, 2019).

Os conhecimentos advindos da Psicologia podem incitar mais qualidade na Educação e menos preconceito, por que possivelmente identificam pontos negativos e criam estratégias para melhorias no processo educacional (MORAES; NEGREIROS, 2019). O psicólogo escolar pode tornar-se agente de mobilização e de implementação das Políticas Públicas que possam efetivamente atender a esse público.

Gesser *et al.* (2016), nas intervenções psicológicas realizadas com coordenadores e professores que atuam na EJA, constataram ser possível problematizar os saberes e os fazeres como forma de amenizar as angústias geradas nessa modalidade de ensino. Esses autores relataram que ao fim das intervenções foram observadas mudanças significativas na atuação desses profissionais da educação, como exemplo: a queixa escolar que era centrada no aluno, passou a ser entendida no contexto das relações estabelecidas na escola.

Rodrigues *et al.* (2014), afirmam que essa modalidade de ensino é marcada por sofrimento de discentes, vítimas das desigualdades sociais, como sentimentos ambivalentes (em alguns momentos se sentem felizes por retornarem à escola, em outros, se sentem inferiores e incapazes). Pedroza, Ribeiro e Telles (2019) defendem que o psicólogo escolar na EJA deve zelar pelos direitos humanos e cumprir com os princípios da autonomia, da solidariedade e do respeito com o próximo.

A atuação do psicólogo na EJA demanda o rompimento de práticas historicamente construídas que podem reproduzir preconceito e sofrimento às pessoas. Defende-se que a atuação da Psicologia no contexto da Educação, em qualquer modalidade de ensino, deve desconstruir práticas discriminatórias e proporcionar maior entendimento do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem que abrange elementos cognitivos, sociais e afetivos, e ocorrem de forma ímpar para cada pessoa.

A escuta atenta do psicólogo pode ser uma das suas principais ferramentas de atuação. No contexto da EJA, essa escuta poderá contribuir para transformar o modo como os atores da escola se relacionam. O regaste e a permanência de análise dos contextos históricos, sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem, colaboram para a criação do ambiente educacional mais acolhedor e menos opressor, em que os alunos possam sentir-se mais à vontade para interagir e descobrir suas potencialidades na busca da educação transformadora.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentadas as informações referentes ao percurso metodológico adotado para a construção da pesquisa. Este percurso dividiu-se nos seguintes tópicos: método, local de pesquisa, amostra, instrumentos e materiais, procedimentos e análise dos dados.

6.1 Método

O método utilizado nesta pesquisa foi o Dialético, pois este apresenta aspectos mais gerais sobre o contexto pesquisado, compreende os fatos a partir do contexto social, político e econômico, entende que os acontecimentos como um todo estão ligados entre si e são interdependentes (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O conceito de Dialética foi usado desde a Grécia antiga, por filósofos como Aristóteles, Platão e Zenon de Eléa, sendo inicialmente definido como “a arte do diálogo”. Posteriormente, a definição de Dialética partiu das ideias de Hegel, e é entendida como o modo de pensar a realidade que se mostra contraditória e em constante transformação (GIL, 2008; KONDER, 2008). A Dialética tornou-se uma forma de diálogo no qual são apresentados argumentos contraditórios para compreensão do mesmo fenômeno (DINIZ; SILVA, 2008).

Diferente da Lógica, que se limita apenas a uma parte da realidade, a Dialética considera que os fatos da vida humana não podem ser interpretados isoladamente, pois é necessário compreender a interrelação entre eles e tudo aquilo que os circunda. Konder (2008, p. 47) afirma que “a Dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar”.

Estudiosos da Dialética divergem sobre a quantidade e a ordem de apresentação das leis que fundamentam este método. Marconi e Lakatos (2003) apresentam quatro leis como fundamentais:

- a) A Ação Recíproca afirma que as coisas não devem ser analisadas como fixas ou isoladas, pois são interdependentes e estão sempre em movimento e transformação, o final de um processo será sempre o início de um novo; os fatos devem ser avaliados considerando o contexto que os determinam;
- b) A Mudança Dialética acontece através da negação das coisas. A negação de uma coisa é o seu ponto de transformação, pois a negação da negação resulta em algo positivo, pois não se reestabelece a afirmação principal, mas transforma-se em uma nova coisa;

- c) A Mudança Qualitativa refere-se ao processo de transformação das coisas, faz com que em determinado momento mudem de natureza quantitativa para qualitativa, sendo avaliadas a partir de critérios preestabelecidos pela Ciência, para o reconhecimento da passagem de um estado ao outro; e
- d) A Contradição está relacionada ao constante movimento e a realidade se constitui de fatos contraditórios. Os fenômenos apresentam um lado positivo e outro negativo. Desta forma contradizem-se internamente e esta luta entre as unidades opostas resulta no desenvolvimento das coisas.

Esta pesquisa tem características quantitativas e qualitativas, o que permitiu abranger diferentes aspectos do fenômeno estudado. A pesquisa foi majoritariamente qualitativa, tendo como preocupação as significações, motivos, crenças e valores das atitudes. De acordo com Minayo (2002), as abordagens qualitativas e quantitativas se relacionam de forma complementar: a diferença entre ambas está na sua natureza, que, mesmo sendo opostas, quando utilizadas juntas, produzem resultados significativos e fidedignos para interpretar a realidade social.

6.2 Local da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro urbano do município de São Luís – MA, caracterizado por grande expansão populacional e econômica e que apresenta altos índices de criminalidade⁶.

A referida escola foi fundada por um grupo religioso em 1988, um ano após a criação do bairro onde está inserida, na sua fundação que tinha o objetivo de acolher e oferecer Educação Profissional aos jovens em situação de vulnerabilidade social.

No período da coleta de dados, essa escola tinha 1.286 alunos, matriculados no EM e funcionava em três turnos:

- a) Matutino: dez turmas do 1º ano (564 alunos);
- b) Vespertino: seis turmas do 2º ano e seis turmas do 3º ano (542 alunos); e

⁶ Informações colhidas no relatório quantitativo de criminalidade em São Luís apresentado pelo Ministério Público do Estado do Maranhão e Procuradoria Geral da Justiça, em 2017 (MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2017).

- c) Noturno: Educação de Jovens e Adultos⁷: EJA I com três turmas do 1º ano (119 alunos) e EJA II com duas turmas correspondente ao 2º e 3º ano (61 alunos).

O quadro de servidores era composto por um diretor geral, uma supervisora da EJA, quarenta e nove professores, cinco agentes administrativos, três auxiliares de serviços gerais, duas copeiras e um agente de portaria.

A escola tem os seguintes cômodos: quinze salas de aula, uma sala de professores, uma sala de secretaria, dois banheiros coletivos, um ginásio, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma cantina, uma lanchonete particular, um elevador e pátio.

Nessa instituição escolar também funciona um Centro Social que realiza ações como: a formação profissional de jovens e adultos, a reabilitação motora, atendimentos clínico e psicossocial destinados à vários públicos.

6.3 Amostra

A pesquisadora teve acesso à lista dos estudantes matriculados na etapa EJA II, e foram identificadas vinte e duas (22) pessoas que poderiam participar desta pesquisa, sendo a amostra constituída por treze (13) alunos adultos de ambos os sexos, com idade entre 25 e 40 anos. Justifica-se a quantidade da amostra pelo interesse dos alunos em participar da pesquisa e pelo percentual de 60% (o que equivale a mais da metade do universo encontrado).

Para a participação na pesquisa foram definidos como critérios de inclusão:

- a) Ter idade entre 25 e 40 anos;
- b) Estar regularmente matriculado na escola escolhida para pesquisa;
- c) Participar voluntariamente da pesquisa; e
- d) Ser aluno (a) da EJA II.

Quanto aos critérios de exclusão, considerou-se:

- a) Ter idade menor que 25 e maior que 40 anos;
- b) Não estar regularmente matriculado na escola; e
- c) Não ser aluno (a) da EJA II.

⁷ A modalidade de ensino EJA funcionou até o final do ano de 2019, período em que foi realizada a coleta de dados.

6.3.1 Perfil dos participantes

Quadro 1 – Perfil socioeconômico dos participantes

(continua)

Participante	Perfil socioeconômico
<p>1) Antúrio Idade: 34 anos Sexo: Masculino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Solteiro.</p>	<p>Pedreiro, começou a trabalhar entre 14 e 17 anos, tem renda individual de até um salário mínimo, dois filhos, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, parda.</p>
<p>2) Azaléia Idade: 44 anos Sexo: Feminino Naturalidade: São Vicente Ferrer Estado Civil: Solteira</p>	<p>Confeiteira, começou a trabalhar após os 18 anos, tem renda individual maior que dois salários mínimos, solteira, dois filhos, residência própria, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, morena.</p>
<p>3) Girassol Idade: 29 anos Sexo: Masculino Naturalidade: Penalva Estado Civil: Casado/União Estável</p>	<p>Pedreiro, começou a trabalhar entre os 14 e 17 anos, tem renda individual maior que dois salários mínimos, um filho, residência própria, utiliza transporte próprio; cor autodeclarada, preta.</p>
<p>4) Hibisco Idade: 25 anos Sexo: Masculino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Casado/União Estável</p>	<p>Entregador, começou a trabalhar após os 18 anos, tem renda individual de até um salário mínimo, não tem filho, residência própria, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, morena.</p>
<p>5) Hortência Idade: 44 Anos Sexo: Feminino Naturalidade: Santa Rita Estado Civil: Divorciada</p>	<p>Artesã, começou a trabalhar após os 18 anos, tem renda individual maior que um salário mínimo, dois filhos, residência emprestada, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, preto.</p>
<p>6) Lavanda Idade: 39 anos Sexo: Feminino Naturalidade: Colinas Estado Civil: Casada/União Estável</p>	<p>Manicure, começou a trabalhar após os 18 anos, tem renda individual menor que um salário mínimo, dois filhos, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, morena.</p>

<p>7) Lírio Idade: 25 anos Sexo: Masculino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Solteiro</p>	<p>Pedreiro, começou a trabalhar entre os 14 e 17 anos, tem renda individual maior que um salário mínimo, um filho, residência própria, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, parda.</p>
<p>8) Lótus Idade: 33 anos Sexo: Masculino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Solteiro</p>	<p>Entregador, começou a trabalhar entre os 14 e 17 anos, tem renda individual maior que um salário mínimo, um filho, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, morena.</p>
<p>9) Margarida Idade: 30 anos Sexo: Feminino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Casada/União Estável</p>	<p>Vendedora de bombom, começou a trabalhar antes dos 14 anos, tem renda individual menor que um salário mínimo, dois filhos, residência própria, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, branca.</p>
<p>10) Orquídea Idade: 39 anos Sexo: Feminino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Casada/União Estável</p>	<p>Empregada doméstica, começou a trabalhar antes dos 14 anos, tem renda individual menor que um salário mínimo, três filhos, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, parda.</p>
<p>11) Rosa Idade: 36 anos Sexo: Feminino Naturalidade: Urbano Santos Estado Civil: Casada/União Estável</p>	<p>Auxiliar de Serviços Gerais (carteira assinada), começou a trabalhar entre os 14 e 17 anos, tem renda individual de um salário mínimo, um filho, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, branca.</p>
<p>12) Tulipa Idade: 45 anos Sexo: Feminino Naturalidade: São Luís Estado Civil: Solteira</p>	<p>Cozinheira (carteira assinada), começou a trabalhar antes dos 14 anos, tem renda individual maior que um salário mínimo, dois filhos, residência própria, utiliza o transporte próprio; cor autodeclarada, morena.</p>
<p>13) Violeta Idade: 33 anos Sexo: Feminino Naturalidade: Santa Helena Estado Civil: Casada/União Estável</p>	<p>Dona de casa, nunca exerceu atividade remunerada, tem renda individual menor de um salário mínimo, três filhos, residência própria, utiliza o transporte coletivo; cor autodeclarada, parda.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa (2020).

6.4 Instrumentos e materiais

Em conformidade com a Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016b), do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP) os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram:

- a) um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A);
- b) um Roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice B);
- c) um Questionário Socioeconômico (Apêndice C); e
- d) um Termo de Anuência (Apêndice D).

Os materiais usados pela pesquisadora foram: papel A4, canetas, gravador de voz e notebook.

6.5 Procedimentos

Os procedimentos adotados para esta pesquisa ocorreram nas seguintes etapas:

- a) O Projeto de pesquisa foi elaborado e submetido pela pesquisadora à Coordenação do curso de Psicologia/UFMA para a análise de dois professores, que concederam pareceres favoráveis;
- b) O Projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFMA e foi aprovado conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 17665419.8.0000.5087 (Anexo A);
- c) Obteve-se a autorização para a pesquisa, através da assinatura do Termo de Anuência (Apêndice D), pela supervisora escolar da modalidade Jovens e Adultos da escola onde ocorreu a pesquisa.
- d) Foram realizadas visitas nas salas de aulas da EJA II, para identificação do universo e posteriormente, da amostra;
- e) As entrevistas aconteceram, também, mediante a autorização dos professores para a liberação dos alunos durante o horário da aula; e concretizaram-se na escola, na sala da coordenação, disponibilizada pela supervisora da EJA;
- f) A coleta de dados, concluída em 21 dias, foi feita individualmente, e atribuídos nomes de flores, evitando-se assim, a identificação dos participantes. Posteriormente, a pesquisadora realizou a leitura do TCLE e, após esclarecer as dúvidas sobre a pesquisa, houve a assinatura desse documento pela pesquisadora e pelos

participantes. Primeiramente, utilizou-se o questionário socioeconômico e em seguida, o roteiro de entrevista;

- g) As entrevistas ocorreram em ambiente considerado pela pesquisadora adequado, e tiveram a duração de 15 a 36 minutos. As informações foram gravadas – com a autorização dos participantes (Apêndice A) – e posteriormente transcritas pela pesquisadora;
- h) Houve a leitura e a releitura dos dados para escolher categorias de análise; e
- i) Realizou-se a sistematização e a análise dos dados.

Evidencia-se que todo o processo de execução da pesquisa foi norteado pela Resolução nº 510/2016 (já referida) (BRASIL, 2016b) e pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

6.6 Análise dos dados

Essa etapa foi conduzida a partir das orientações:

- a) Relativas aos princípios da Dialética: considerando-se a historicidade, as condições e as contradições da realidade pesquisada; e
- b) As contribuições de Minayo (2002) que sugere os seguintes passos em relação aos dados: ordenação, classificação e análise final.

7 RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados obtidos através dos Questionário Socioeconômico e do Roteiro de Entrevista estão apresentados em tabelas intituladas a partir das perguntas feitas aos treze participantes. Essas tabelas estão em ordem sequencial e expõem números absolutos e percentuais (calculados pelo programa Excel; e alguns percentuais foram arredondados).

7.1 Questionário socioeconômico

Os resultados adquiridos por meio do questionário socioeconômico são apresentados por 23 tabelas (1 a 23).

Tabela 1 – Idade dos participantes

Respostas – Anos	Nº absoluto	Porcentagem
25 - 30	4	31%
31 - 35	3	23%
36 - 40	3	23%
41 - 45	3	23%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 1 apresenta a idade dos participantes, indicando-se que: 4 (31%) tinham entre 25 a 30 anos, 3 (23%) – 31 a 35 anos, 3 (23%) – 36 a 40 anos e 3 (23%) – 41 a 45 anos.

Tabela 2 – Naturalidade dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
São Luís	7	54%
São Vicente de Ferrer	1	8%
Santa Helena	1	8%
Penalva	1	8%
Colinas	1	8%
Urbano Santos	1	8%
Santa Rita	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 2, sobre a naturalidade dos participantes, expõe: 7 (54%) nasceram em São Luís, 1 (8%) em São Vicente de Ferrer, 1 (8%) em Santa Helena, 1 (8%) em Penalva, 1 (8%) em Colinas, 1 (8%) em Urbano Santos e 1 (8%) em Santa Rita. Observa-se que todos os participantes nasceram no Estado do Maranhão.

Tabela 3 – Sexo dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Feminino	8	62%
Masculino	5	38%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 3, referente ao sexo dos participantes, aponta: 8 (62%) eram do sexo feminino e 5 (38%) do sexo masculino.

Tabela 4 – Cor da pele autodeclarada pelos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Pardo	5	38%
Moreno	4	31%
Preto	2	15%
Branco	2	15%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 4, relativa à cor da pele, mostra: 5 (38%) se autodeclaravam como Pardo, 4 (31%) Moreno, 2 (15%) Preto e 2 (15%) Branco.

Tabela 5 – Trabalho remunerado dos participantes ⁸

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Sim	12	92%
Não	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

⁸ Considerou-se a definição de Ferreira (2000, p. 679) para a qual o trabalho é: “uma atividade coordenada de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento”.

A tabela 5, referente ao trabalho remunerado dos participantes, caracteriza: 12 (92%) exerciam alguma atividade remunerada e 1 (8%) não exercia.

Tabela 6 – Idade que os participantes começaram o trabalho remunerado

Respostas em anos	Nº absoluto	Porcentagem
Antes dos 14	3	23%
Entre 14 e 17	5	38%
Após 18	4	31%
Nunca trabalhou	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A tabela 6, sobre a idade na qual os participantes começaram a trabalhar, expõe: 3 (23%) anterior aos 14 anos, 5 (38%) entre 14 e 17, 4 (31%) após os 18 anos e 1 (8%) nunca trabalhou de forma remunerada.

Tabela 7 – Responsabilidade dos participantes com o sustento da família

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Parcialmente	8	62%
Totalmente	4	31%
Não	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 7 demonstra que 8 (62%) dos participantes eram parcialmente responsáveis pelo sustento da sua família, 4 (31%) eram totalmente responsáveis e 1 (8%) não tinha responsabilidades em relação às despesas da sua família.

Tabela 8 – Renda mensal da família⁹ dos participantes

Respostas – salário mínimo¹⁰	Nº absoluto	Porcentagem
Até 1	4	31%
Entre 2 e 3	6	46%
Mais de 3	3	23%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 8, alusiva à renda mensal da família dos participantes, indica que 4 (31%) recebiam até 1 salário, 6 (46%) entre 2 e 3 salários, e 3 (23%) mais de 3 salários.

Tabela 9 – Renda mensal dos participantes

Respostas – salário mínimo	Nº absoluto	Porcentagem
Até 1	7	54%
Até 2	5	38%
Até 3	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 9, concernente à renda mensal e individual dos participantes aponta: 7 (54%) recebiam até um salário mínimo, 5 (38%) até 2 salários e 1 (8%) até 3 salários.

Tabela 10 – Estado civil dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Casado/União estável ¹¹	7	54%
Solteiro	5	38%
Divorciado	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 10, referente ao estado civil dos participantes, expõe que 7 (54%) eram casados/união estável, 5 (38%) eram solteiros e 1 (8%) era divorciado.

⁹ Em relação a esse dado foi possível observar que, na maioria das vezes, o grupo familiar informado pelos participantes não se referia à sua família de origem (pai e mãe) mas, sim, à família que constituíram (cônjuge e/ou filhos).

¹⁰ Os valores informados são referentes ao salário mínimo vigente que correspondia a R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais) no período da coleta de dados em 2019.

¹¹ Com base na Lei nº 9.278/1996, a união estável tem o mesmo status de casamento, no Brasil (BRASIL, 1996a).

Tabela 11 – Escolaridade dos pais dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Ensino Fundamental Incompleto	11	85%
Ensino Fundamental Completo ¹²	1	8%
Ensino Médio Completo	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 11 quanto à escolaridade dos pais dos participantes demonstra: 11 (85%) pais dos participantes não concluíram o Ensino Fundamental, 1 (8%) concluiu o Ensino Fundamental e 1 (8%) concluiu o Ensino Médio.

Tabela 12 – Escolaridade das mães dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Ensino Fundamental Incompleto	12	92%
Ensino Médio Completo	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 12 referente à escolaridade das mães dos participantes refere que 12 (92%) não concluíram o Ensino Fundamental e 1 (8%) concluiu o Ensino Médio.

Tabela 13 – Quantidade de filho(s) dos participantes

Respostas – Nº de filho(s)	Nº absoluto	Porcentagem
3	2	15%
2	6	46%
1	4	31%
0	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 13, relativa à quantidade de filho(s) dos participantes, pontua: 2 (15%) tinham três filhos, 6 (46%) tinham dois filhos, 4 (31%) um filho e 1 (8%) não tinha filho.

¹² Ensino Fundamental completo tem a duração de nove anos e está dividido em duas etapas: 1) anos iniciais – com cinco anos de duração e destinados às crianças com idade entre 6 a 10 anos; e 2) anos finais – com quatro anos de duração e indicados às crianças entre 11 e 14 anos (BRASIL, 2010).

Tabela 14 – Quantidade de pessoas que residiam com os participantes

Respostas – Nº de pessoas	Nº absoluto	Porcentagem
1 a 3	3	23%
4 a 6	7	54%
7 a 9	2	15%
Mais de 10	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 14 aponta os seguintes números de pessoas: 1 a 3 moram na residência de 3 (23%) dos participantes, 4 a 6 habitam com 7 (54%) dos participantes, 7 a 9 residem com 2 (15%) dos participantes e mais de 10 pessoas convivem com 1 (8%) dos participantes.

Tabela 15 – Com quem os participantes residiam

Respostas – familiares	Nº absoluto	Porcentagem
Cônjuge e filhos	6	46%
Somente filhos	2	15%
Mãe e outros familiares	2	15%
Mãe e cônjuge	1	8%
Mãe e filho	1	8%
Não informou	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 15, alusiva a com quem os participantes residiam, demonstra: 6 (46%) residiam com cônjuge e filhos, 2 (15%) somente com filhos, 2 (15%) com a mãe e outros familiares, 1 (8%) com mãe e o cônjuge, 1 (8%) mãe e filho, e 1 (8%) não informou.

Tabela 16 – Municípios nos quais os participantes residiam

(continua)

Respostas – Bairros	Nº absoluto	Porcentagem
São Luís Cidade Operária (2), Recanto dos Pássaros (2), Residencial Tiradentes (1) Santa Terezinha (1), Santa Efigênia (1) Recanto da Paz (1)	8	62%

(conclusão)

Respostas – Bairros	Nº absoluto	Porcentagem
São José de Ribamar Jardim Lima (2), Vila São Luís (1), Jardim Tropical (1), Maiobinha (1)	5	38%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Referente aos municípios em que os participantes residiam, a tabela 16 refere: 8 (62%) habitavam no município de São Luís e 5 (38%) moravam em São José de Ribamar.

Tabela 17 – Condição de ocupação dos domicílios dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Própria	12	92%
Emprestada	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 17 sobre a condição de ocupação dos domicílios dos participantes expõe: 12 (92%) moravam em casa própria e 1 (8%) em casa emprestada.

Tabela 18 – Quantidade de cômodos da residência dos participantes

Respostas – Nº de cômodos	Nº absoluto	Porcentagem
5 a 7	12	92%
8 á 9	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 18, alusiva à quantidade de cômodos indica: 5 a 7 cômodos na residência de 12 (92%) dos participantes, e 8 a 9 cômodos na moradia de 1 (8%) dos participantes.

Tabela 19 – Tipo de construção da residência dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Alvenaria	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 19 expõe: 13 (100 %) dos participantes habitavam em moradias construídas de alvenaria.

Tabela 20 – Coleta de lixo das residências dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Convencional ¹³	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 20 sobre o tipo de coleta de lixo da moradia dos participantes expõe que: 13 (100%) eram efetuadas de forma convencional.

Tabela 21– Principal meio de transporte utilizado pelos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Coletivo	7	54%
Próprio	6	46%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 21 expõe que o principal meio de transporte utilizado por 7 (54%) dos participantes era o transporte coletivo e 6 (46%) usavam o transporte próprio – bicicleta ou moto.

Tabela 22 – Objetos eletrônicos das residências dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
TV	13	100%
Telefone celular	13	100%
Computador/Notebook	4	31%
TV a cabo	3	23%
DVD	3	23%
Videogame	2	15%
Telefone fixo	2	15%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 22, referente aos objetos eletrônicos das residências dos participantes mostra: 13 (100%) tinham TV, 13 (100%) utilizavam telefone celular, 4 (31%) dispunham de

¹³ Nos municípios de São Luís e de São José de Ribamar, a coleta convencional é feita por meio do recolhimento do lixo na porta do domicílio, podendo ocorrer no período diurno ou noturno, e em dias alternados de acordo com a programação dessas localidades.

computador/notebook, 3 (23%) tinham TV a cabo, 3 (23%) possuíam aparelho de DVD, 2 (15%) usufruíam de vídeo game e 2 (15%) utilizavam telefone fixo.

Tabela 23 – Eletrodomésticos das residências dos participantes

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Geladeira	13	100%
Máquina de lavar	9	69%
Micro-ondas	5	38%
Forno elétrico	2	15%
Freezer	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 23 apresenta os eletrodomésticos que os participantes dispunham em sua residência: 13 (100 %) possuíam geladeira, 9 (69%) usufruíam de máquina de lavar roupas, 5 (38%) usavam micro-ondas, 2 (15%) utilizavam forno elétrico e 1 (8%) informou ter freezer.

7.2 Entrevistas

As tabelas apresentadas a seguir (24 a 33) correspondem às perguntas do Roteiro de Entrevista (Apêndice C), e às respostas concedidas pelos participantes. Algumas questões (26, 29 e 30) apresentam mais de uma resposta. Por esse motivo, o total é superior a 100%.

Tabela 24 – Idade na qual os participantes interromperam os estudos pela 1ª vez

Respostas – Anos	Nº absoluto	Porcentagem
Entre 12 e 14	3	23 %
Entre 15 e 17	5	38 %
Entre 18 e 20	4	31 %
Mais de 21	1	8 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 24 referente à idade na qual os participantes interromperam os estudos pela primeira vez revela: 3 (23%) tinham entre 12 e 14 anos, 5 (38%) entre 15 e 17 anos, 4 (31%) entre 18 e 20 anos e 1 (8%) mais de 21 anos.

Tabela 25 – Quantas vezes os participantes interromperam os estudos

Respostas – Nº de vez(es)	Nº absoluto	Porcentagem
1	7	54 %
2	5	38 %
3	1	8 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 25 pontua a quantidade de vezes na qual os participantes interromperam os estudos: 7 (54%) suspenderam uma vez, 5 (38%) duas vezes, e 1 (8%) três vezes.

Tabela 26 – Motivação dos participantes para retornar à Escola

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Cursar o ensino superior	6	46 %
Melhor oportunidade de emprego	5	38 %
Fazer um curso técnico	3	23 %
Incentivo da família	3	23 %
Aprender a ler corretamente	1	8 %
Ocupar o tempo	1	8 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 26 demonstra os motivos pelos quais os participantes retornaram à escola: 6 (46%) por interesse em ingressar no Ensino Superior, 5 (38%) buscavam melhores oportunidades de emprego, 3 (23%) pretendiam fazer um Curso Técnico, 3 (23%) por incentivo da família, 1 (8%) queria aprender a ler corretamente e 1 (8%) para ocupar o tempo.

Tabela 27 – Como os participantes sentiam-se na Escola

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Bem	10	77 %
Muito bem	3	23 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 27 aponta como os participantes sentiam-se na escola: 10 (77%) e 3 (23) % sentiam- se muito bem.

Tabela 28 – Como os participantes avaliaram o seu desempenho escolar

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Ótimo	1	8 %
Bom	10	76 %
Regular	2	16 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 28 expõe a avaliação dos participantes sobre o seu desempenho escolar: 1 (8%) afirmou ser ótimo, 10 (76 %) considerou bom e 2 (16%) avaliou regular.

Tabela 29 – Desafios dos participantes para continuar na Escola

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Deslocamento para escola	6	46 %
Cansaço após o trabalho	4	31 %
O relacionamento com os colegas mais novos	1	8 %
Pouco tempo para aprender os conteúdos	1	8 %
Conciliar escola e trabalho	1	8 %

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Sobre os desafios encontrados pelos participantes para continuar na escola a tabela 29 aponta: 6 (46%) relataram ter dificuldade para se deslocar à escola; 4 (31%) disseram que chegavam à escola cansados após o trabalho, 1 (8%) informou ter dificuldade na relação com os colegas mais novos; 1 (8%) considerou que, no período letivo há pouco tempo para aprender os conteúdos; e 1 (8%) relatou ser muito difícil conciliar a escola e trabalho.

Tabela 30 – O que o faz os participantes continuar na Escola

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Melhores oportunidades de trabalho	5	38
Cursar o Ensino Superior	4	31
Fazer um curso Técnico	4	31
Vontade de aprender	1	8
Ser aprovado em um concurso	1	8

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 30 indica os motivos dos participantes para continuarem na escola: 5 (38%) buscavam melhores oportunidades de emprego, 4 (31%) pretendiam ingressar no Ensino Superior, 4 (31%) intencionavam fazer um Curso Técnico, 1 (8%) verbalizou a vontade de aprender mais e 1 (8%) almejava ser aprovado em um concurso.

Tabela 31 – Relacionamento dos participantes com os colegas de turma

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Bom relacionamento	13	100

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A respeito do relacionamento dos participantes com os demais colegas da turma, a tabela 31 indica que 13 (100%) informaram ter um bom relacionamento com a turma.

Tabela 32 – Relacionamento dos participantes como os professores

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Bom relacionamento	13	100

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 32 expõe que 13 (100%) participantes disseram ter um bom relacionamento com docentes.

Tabela 33 – Expectativa dos participantes ao concluírem o Ensino Médio

Respostas	Nº absoluto	Porcentagem
Poder fazer um curso técnico	4	31
Ter mais conhecimento	3	23
Conseguir um emprego	2	15
Melhores oportunidades	2	15
Ter mais confiança e autoestima	2	15

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A tabela 33, sobre as expectativas dos participantes após concluírem o ensino médio, revela que 4 (31%) relataram a possibilidade de fazer um curso técnico, 3 (23%) disseram adquirir mais conhecimento, 2 (15%) expuseram a vontade de conseguir um emprego, 2 (15%)

teriam melhores oportunidades e 2 (15%) disseram que conquistariam mais confiança em si mesmo e se sentiriam melhores.

8 DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio do Roteiro de Entrevista e do Questionário Socioeconômico foram analisados com base no método Dialético, como referido. Após a leitura criteriosa dos resultados, foram construídas as seguintes categorias de análise:

- a) Motivos do abandono e do retorno à escola – referente às questões 1, 2, 3 e 10; e
- b) Aspectos predominantes de permanência na escola – abrangendo as questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9.

8.1 Motivos do abandono e do retorno à escola

Concernente à idade quando os participantes abandonaram a escola (Questão 1, Tabela 24), a maioria (9) informou que aconteceu entre 15 e 20 anos. Ao serem questionados sobre o motivo do abandono¹⁴, os participantes relataram principalmente os problemas relacionados às condições financeiras da família e gravidez não planejada, como é possível observar nas seguintes respostas:

“[...] Eu morava no interior, zona rural; aí não tinha serviço; sempre a gente ficava procurando serviço em outra cidade; aí tinha que viajar, aí por isso eu interrompi [...]” (Girassol).

“[...] Meu pai faleceu; nós ‘era’ muito pobres; aí nós tivemos que vender a casa; aí a gente foi embora; eu fiquei sem oportunidade de estudo, eu tive que trabalhar pra ajudar em casa [...]” (Orquídea).

Filho e Araújo (2017) afirmam que a necessidade de trabalhar é uma das principais causas de evasão escolar na Educação Básica. Os adolescentes desistem de continuar os estudos para garantir as mínimas condições de sobrevivência individual ou até mesmo de toda a família, fato que acontece frequentemente em famílias com poucas condições econômicas. Além disso, sucessivas reprovações, a falta de incentivo da família e o uso de drogas também contribuem para a evasão na Educação Básica.

Segundo Fernandes (2013), a gravidez precoce interfere na trajetória escolar de homens e mulheres, pois é possível que ambos não consigam conciliar todas as responsabilidades decorrentes da gravidez. Como exemplo: trabalhar, estudar, cuidar da criança, e no caso das

¹⁴ Essa pergunta não fez parte do Roteiro de Entrevista, mas foi realizada para incitar os participantes a comentarem sobre suas trajetórias escolares.

mulheres, assumir novos papéis sociais como dona de casa e esposa, o que resulta em uma sobrecarga de afazeres.

“[...] Eu parei porque eu precisava trabalhar, porque aconteceu uma gravidez indesejada; aí eu tive que começar a trabalhar pra ajudar a mãe da criança e a criança também [...]” (Antúrio).

“[...] Tive neném e não voltei foi mais [...] eu tentei voltar, fazer aquele ProJovem sabe? Aí eu engravidei, aí tive neném e parei; agora eu voltei [...]” (Margarida).

Em relação à quantidade de vezes nas quais os participantes interromperam os estudos (Questão 2, Tabela 25), é importante destacar a fala da participante que declarou ter acontecido três vezes:

“[...] quando eu vim pra cá [...] eu ainda tentei umas duas vezes, aqui mesmo nessa escola eu me matriculei, mas acabei não vindo; eu arrumei um serviço, aí então eu achava que era cansativo e tal [...] quando eu tava com uns 22 pra 23 [...] eu fiz o primeiro ano, aí eu comecei o segundo ano; aí no meado do segundo ano eu engravidei; aí larguei; era a noite, aí na época era muito arriscado pra cá, tava tendo muitas invasões novas e tava assim aquele foco de crime, muito arriscado mesmo; aí eu acabei parando [...]” (Tulipa).

Um estudo realizado por Fernandes e Oliveira (2020) aponta como principais causas da evasão escolar na EJA fatores relacionados aos empregos dos estudantes, a falta de atividades que despertem o interesse dos alunos, e a falta de segurança em relação ao bairro no qual a escola está localizada. A saber: é muito comum que alunos da EJA deixem de frequentar a escola pois os horários de aula são incompatíveis com os horários do trabalho.

Sobre os motivos para retornar à escola (Questão 3, Tabela 26), as respostas concedidas revelaram:

“[...] eu vi que eu precisava estudar, precisava concluir o ensino médio, pra poder fazer uma faculdade, me profissionalizar [...]” (Hibisco).

“[...] Eu quero um emprego melhor, e também é um sonho meu cursar o ensino superior [...]” (Hortência).

“[...] Uma cunhada minha, ela me incentivava muito, eu tinha muita vontade de voltar, mas eu sempre colocava obstáculos; aí ela sempre falava que eu tinha que terminar [...]” (Orquídea).

“[...] Sem esse certificado a pessoa não é nada; a pessoa vai pra uma empresa, aí eles pedem [...] eu só voltei mesmo porque eu fui pra uma entrevista em uma empresa; aí eles pediram o certificado; aí como eu não tinha, eu não fiquei” (Lotus).

Os diversos motivos informados pelos participantes estão diretamente relacionados ao mercado de trabalho, à melhor qualificação, à aquisição da aprendizagem, e motivos pessoais. Para Gomes (2015), o retorno à escola acontece pelo desejo de conquistar um trabalho melhor, e ascender socialmente para se reconhecerem como cidadãos e pessoas mais dignas.

Observou-se que o retorno à escola também expõe um efeito socializador, onde os sujeitos podem encontrar apoio para superar suas dificuldades pessoais e construir novas relações: “[...] eu perdi a minha filha; aí eu não queria ficar só em casa; eu fazia de tudo pra ocupar minha mente; eu já tava com depressão; aí eu comecei a estudar pra ocupar minha mente e não ficar só em casa pensando em coisas ruins” (Rosa).

Os participantes da pesquisa demonstraram grandes expectativas ao término do Ensino Médio, (Questão 10, Tabela 33) externando a ideia de que, ao concluírem essa etapa, ocorreriam mudanças significativas em suas vidas nos seguintes aspectos:

- a) Qualificação profissional – *“Vai melhorar que eu vou poder fazer o curso técnico, pra ter um trabalho fixo mesmo, não ficar assim, trabalhar de uma coisa; aí sai e vai pra outra [...]”* (Lótus).
- b) Oportunidade de emprego – *“[...] já perdi muita oportunidade de trabalho porque eu não tenho o Ensino Médio. Aí, quando terminar, eu vou correr atrás [...]”* (Violeta).
- c) Motivação pessoal – *“[...] a melhora já foi assim pelo fato de eu ter mudado bastante minha cabeça, meu pensamento, que eu tinha uma cabeça assim que eu me via como um nada, pelo fato de eu não ter terminado meus estudos [...]”* (Tulipa).

Observou-se que as expectativas de melhoria citadas pelos participantes estão relacionadas aos motivos que os fizeram retornar à escola, e novamente percebeu-se a evidência de fatores pessoais, sociais e profissionais. Freire (2000), afirma que ao retornar à escola, os adultos buscam, além do conhecimento formal dos conteúdos, conquistar espaço de participação social no mundo.

Gouveia e Silva (2015) expõem que a EJA representa o caminho para uma nova realidade. Ao retornar à escola os alunos buscam adequação social, proporcionar melhores condições de vida para sua família e/ou reconquistar a autoestima em si, pois é comum que externem questões pessoais relacionadas ao passado, e a volta à escola possibilita essa superação.

Klebis (2018) afirma que após alguns anos fora da escola, os alunos tendem a valorizar mais esse momento de retorno, e atribuem à escola um papel mais importante na sua vida, o

que comparece na fala do participante: “[...] Acho que antes, quando era regular [o ensino], eu não ligava muito [...] hoje é muito corrido, é pouco tempo; aí a pessoa tem que aproveitar bastante o tempo que tem” (Antúrio).

Percebeu-se que o participante admitiu estar mais comprometido com a sua formação após o ingresso na EJA. Durante toda a entrevista, de forma recorrente, os participantes mencionaram a necessidade de aproveitar bem o tempo e a chance de estudar.

8.2 Aspectos predominantes de permanência na escola

A respeito de como se sentiam na modalidade de ensino EJA (Questão 4, Tabela 27) todos os participantes relataram sentir-se bem: “*Eu me sinto bem, depois que eu voltei pra escola eu percebo assim, que eu sou outra pessoa, uma pessoa com a cabeça assim, mais aberta ‘pras’ coisas, porque às vezes eu tinha vergonha, mesmo pelo fato de eu ter o [o ensino] Fundamental eu tinha vergonha, pelo fato de eu tá no meio de outras pessoas porque eu me achava inferior, [...] mas depois da escola não [...]*” (Tulipa).

Percebeu-se que o retorno à escola proporcionou aos participantes uma relação melhor consigo mesmo, o que incide em melhor autoestima, uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de ensino transformador que preza pela autonomia do aluno. “[...] *Eu quero ir mais em frente porque eu sei que eu posso [...] É complicado, mas eu sei que eu posso, e vou conseguir*” (Tulipa).

Paulo Freire defende que o conhecimento adquirido pelo educando deve proporcionar-lhe a capacidade de problematizar as contradições do contexto social em que está inserido, e refletir sobre este, a fim de conquistar a libertação autêntica e transformar a sua realidade. Nesse sentido, o referido educador afirma que a “[...] libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p. 20).

Silva e Andrade (2015) afirmam que pode existir sentimento de fracasso por parte do aluno que retorna à escola na idade adulta, o que causa desânimo e influencia para que não permaneça na escola. Mesmo afirmando ter um bom desempenho escolar ainda ocorre sentimento de insegurança e desvalorização: “[...] *Agora pra aprender tá sendo difícil, porque assim, a gente não tem mais aquela mentalidade de quando a gente era novinha de quando a gente estudou... agora uma dificuldade mesmo, com o trabalho, chega em casa tem que pegar coisa pra ler... mas eu tô gostando*” (Margarida).

A falta de tempo livre do aluno da EJA, a carga horária reduzida e a dificuldade com o conteúdo são desafios para a permanência na escola (Questão 6, Tabela 29):

“[...] Esse ano é mais difícil acompanhar o conteúdo, é mais pesado” (Violeta).

“[...] O ruim é só o tempo que é pouco tempo pra aprender [...]” (Hibisco).

Gouveia e Silva (2015) afirmam que o educador da EJA deve ter um planejamento flexível para atender às necessidades dos alunos, utilizando as normas curriculares como norteadores, adequando o currículo às diferenças sociais e culturais da sala de aula, visando um processo de ensino que favoreça o conhecimento e a emancipação.

Ainda sobre os desafios, os participantes também expuseram fatores externos à escola:

“[...] Como eu trabalho, às vezes passa do horário; chego aqui cansado; aí as vezes é ruim, atrapalha; às vezes eu falto por causa do cansaço” (Antúrio).

“[...] Tem dia que eu não venho porque os ônibus atrasam [...] às vezes não dá pra chegar no horário; eu pego três ônibus pra vim, passo por três terminais [...]” (Girassol).

“Como eu trabalho em casa de família eu cuido de duas casas [...] eu acordo de madrugada pra fazer almoço; aí vou trabalhar; quando eu chego em casa eu só tomo banho e venho pra cá; quando eu chego daqui eu ainda vou adiantar a comida pra fazer de madrugada [...]; tenho um filho especial [...]; eu tenho que terminar, se não fosse eu já teria desistido; é muito cansativo” (Orquídea).

Notou-se que o cansaço é citado como um dos principais desafios encontrado pelos participantes, pois estes transitam entre as particularidades da vida cotidiana, as exigências do mundo do trabalho e as responsabilidades do estudante. Arroyo (2017) chama a atenção para a emergência da EJA em adotar um projeto de ensino menos rígido que o Ensino Regular, e mais flexível às demandas dos trabalhadores estudantes. Para o autor, o desinteresse e a evasão na EJA por vezes são resultados da dificuldade em articular o tempo de estudo, com o tempo de trabalho necessário para viver e sobreviver.

Observou-se que grande parte (11) dos participantes expuseram sentimentos de aceitação, e confiança em si mesmos, e demonstraram sentir-se orgulhosos de suas trajetórias, reconhecendo as dificuldades e superações nesse retorno à escola, o que se reflete na forma como avaliaram o seu desempenho escolar (Questão 5, Tabela 28):

“Eu me avalio bom [Ensino Médio]. No EJA I eu reprovei porque eu não conseguia acompanhar; era muito difícil [...]” (Lavanda).

“No primeiro semestre tinha muita dificuldade, agora eu só tenho nota boa [...]” (Violeta).

Os participantes demonstraram satisfação consigo mesmos ao se reconhecerem capazes de assimilar os conteúdos ensinados, sentimento que deve ser explorado para estimular a participação e permanência na sala de aula. Gleice Bitencourt, Kátia Bitencourt e Ferreira (2017) afirmam que a motivação é um importante elemento a ser trabalhado na EJA, pois, quando motivados, os alunos se tornam mais receptivos aos conteúdos e têm maiores possibilidades de desenvolvimento, como mostram as exposições seguintes:

“[...] Eu não sabia ler... [...] ler pra mim entender [...] aí eu fui me dedicando [...] ler e compreender o que tá escrito ali” (Antúrio).

A fala exposta pelo participante revela que este, ao se dar conta da sua dificuldade com a leitura – interpretação dos sinais – buscou meios para superá-la. Observa-se que a motivação partiu de próprio aluno, ao reconhecer a necessidade e a importância desse conhecimento para a sua vida, sendo evidente o contentamento e o orgulho que demonstrou ao superar esse obstáculo.

Sobre a motivação para continuar na escola (Questão 7, Tabela 30), as respostas concedidas evidenciam que a permanência dos alunos está relacionada à intenção de desenvolvimento por meio da educação formal, sendo recorrente a busca por uma profissão e por conquistar melhores condições de vida. A responsabilidade e a preocupação com a família contribuem para a permanência dos alunos na instituição escolar.

Santos (2010) afirma que os alunos da EJA permanecem na escola porque precisam do conhecimento formal para manter-se no emprego, ou para conseguir um emprego, pois, para muitos, trabalhar é questão de sobrevivência:

“Assim, o que mais me motiva a continuar é o meu sonho [...] me profissionalizar [...] ser um policial civil, e pra isso eu preciso de uma faculdade” (Hibisco).

“O que me faz continuar na escola... é o ensino, o que me motiva mesmo pra eu continuar mesmo aqui é porque é um sonho que eu tenho, e eu sei que eu vou realizar de ir pra uma faculdade [...]” (Tulipa).

“[...] É lutar pra terminar, é a motivação que eu tenho. Se eu não terminar eu não vou poder seguir pra frente, não vou poder fazer meu curso, planejar o futuro [...]” (Girassol).

“[...] É como eu te falei; eu tenho um filho especial, ele não recebe nenhum benefício, ele depende de mim e do pai dele. Então, eu acredito que eu terminando o Ensino Médio eu vou poder arrumar um emprego melhor” (Orquídea).

Nepomuceno *et al.* (2019) afirmam que promover a motivação na EJA ainda é um grande desafio para os educadores dessa modalidade de ensino pois tem relação direta com os

interesses pessoais dos alunos, que como exposto pelos participantes, originam-se de diferentes fatores.

Convém destacar que o professor exerce grande influência no processo de aprendizagem – tanto na EJA quanto em outras modalidades – pois têm a função de mediador, auxiliando o aluno a relacionar os conhecimentos já adquiridos com os conceitos formais ensinados na escola, além de criar estratégias para despertar o interesse e incentivar o aluno.

Sobre o relacionamento com os professores (Questão 9, Tabela 32), expõe-se:

“[...]Eles estão sempre preocupados para que o aluno não desista; eles são empenhados para que a gente possa vencer, eles nos motivam a vim para aula” (Hortência).

“[...] Eles são bem compreensíveis, eles entendem a gente; então, isso pra mim é muito importante; isso nos motiva mais, entendeu? Eu agradeço a Deus por eles serem dessa forma [...] não só eu, mas outras pessoas chegam cansadas, vem se arrastando, aí os professores olham ali, e dão uma força mesmo; te jogam lá pra cima” (Orquídea).

“[...] Teve uns dias aí que eu parei; eu tava com uns problemas; aí eu pensei “quer saber eu vou é desistir”, aí vários professores me chamaram [...] me dando força pra voltar que eles iam me ajudar, e eu falando que não ia conseguir, eles “você vai conseguir”. Eu me sinto bem com isso [...] são uns ótimos profissionais. Excelentes!” (Rosa).

De acordo com as falas expostas pelos participantes, percebeu-se que os professores demonstravam carinho, disponibilidade, preocupação e confiança no potencial dos alunos, o que possivelmente despertava motivação para que estes continuassem, apesar das dificuldades encontradas, desenvolvendo sentimento de aceitação e melhor autoestima. Estimulavam os alunos a serem mais participativos em sala de aula e sujeitos da sua aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos acontece de forma dialógica, rompendo as concepções de ensino verticais, em que o professor é detentor de todo o conhecimento e os alunos apenas depósitos de conteúdos. O educador ensina e ao mesmo tempo aprende com os educandos e, desta forma, são responsáveis pela construção do processo de aprendizagem, que resulta no reconhecimento do outro e da interpretação da realidade a partir do diálogo entre ambos (FREIRE, 1996).

Vita e Luchese (2013) apontam que, na EJA, o bom relacionamento entre professor e aluno é extremamente importante no processo de construção do conhecimento. O professor de jovens e adultos deve estar sempre disponível a repensar as suas práticas educativas, e assumir a responsabilidade social de desenvolver uma educação crítica. Sobre o educador do século XXI, Antunes (2006, p. 42) afirma que “suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida; uma proposta para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana”.

No que tange à relação com os colegas de turma (Questão 8, Tabela 31), todos os participantes informaram ter um bom relacionamento:

“Não tenho nenhuma indiferença com nenhum; é igual com todo mundo, normal... todo mundo se dá bem, graças a Deus” (Orquídea).

“É bem agradável; eu me dou bem com todos; temos nossos momentos de brincadeira, mas é saudável” (Lírio).

“É boa, parece que a gente se conhece há não sei quantos anos” (Margarida).

Percebeu-se que os participantes desenvolveram relações interpessoais sadias com os colegas de turma e com os professores. A forma como os alunos vivenciam o cotidiano da escola e as relações construídas nesse espaço são importantes para o processo de aprendizagem. A afetividade partilhada ao dividir experiências, os laços de amizade e o respeito as dificuldades do outro, tudo isso favorece o processo de integração entre os alunos e a permanência na escola.

Pinto (2014) expõe que as interações entre aluno-aluno e professor-aluno, além de proporcionar a aquisição do conhecimento, permitem descobrir novas realidades culturais e estimular a tomada de consciência de sua condição no mundo. A escola deve valorizar os conhecimentos aprendidos nessas trocas, e criar estratégias para mediar essas relações.

O relato apresentado a seguir ilustra a importância do docente como mediador entre as relações estabelecidas na sala de aula:

“[...] os professores sempre abrem a oportunidade da gente falar com eles [...] a gente tava até falando, que às vezes a gente aprende mais quando ta apresentando trabalho para os colegas do que sentado fazendo prova, assim a gente aprende mais, fica mais por dentro do assunto [...]” (Hibisco).

O diálogo entre o professor e o aluno proporciona uma relação de parceria que estimula a criação de vínculos e a aprendizagem significativa, despertando no aluno a vontade de assumir uma postura mais participativa na construção do conhecimento (SANDES; BARRETO, 2013). Constatou-se que a atividade referida pelo participante exigia mais interação entre os alunos e foi considerada como melhor método de avaliação, o que pode indicar que as trocas realizadas coletivamente na construção desse conhecimento têm efeito positivo sobre a autoestima dos alunos, fazendo com que se sintam mais capazes e independentes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não foi a Educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade”.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

Essa pesquisa teve como objetivo analisar os motivos psicossociais pelos quais os adultos da EJA retornam à escola. Confirmou-se, nesta investigação, que a EJA é integrada por estudantes de diferentes faixas etárias, com histórias de vida assinaladas por vulnerabilidade socioeconômicas e educacionais, mas que compartilham expectativas e objetivos semelhantes.

Observou-se que os participantes desta pesquisa retornaram à escola para conseguir melhor qualificação e remuneração no mercado de trabalho, contudo, o trabalho foi um dos principais motivos da evasão no ensino regular, prejudicando a continuidade dos estudos. A dificuldade de estudar durante o dia e o afastamento da escola resultaram na distorção idade-série dos participantes, que encontraram, na EJA, a possibilidade de concluir a Educação Básica no período noturno.

Constatou-se que os participantes da EJA buscavam inserção direta no mercado de trabalho formal, ou prosseguir com os estudos na tentativa de obter formação profissional em nível técnico ou superior. Essas expectativas surgiram do desejo de conquistar melhores condições de vida e proporcionar bem-estar para suas famílias. Ressaltem-se que muitos participantes se encontram em condições de trabalho informal, desamparados pelas leis trabalhistas.

Conciliar a rotina de trabalho, de chefe de família e de estudante se constituíram em grandes desafios para os participantes que, depois da jornada de trabalho, ainda se submetiam a longas distâncias de deslocamento nos transportes públicos para frequentarem a escola, no noturno. Essa situação geradora de cansaço e desânimo pode interferir negativamente no processo de aprendizagem dos participantes, além de afetar a saúde física e a psicológica desses alunos que se esforçam para organizar a sua dupla ou tripla jornada diária.

Notou-se a predominância de participantes do sexo feminino, casadas e com filhos, as quais em sua maioria abandonaram a escola devido à gravidez não planejada ou à necessidade de cuidar dos irmãos mais novos. Trabalhadoras informais, retornaram à escola com o objetivo de conquistar a qualificação profissional, sendo marcante a preocupação com o futuro dos filhos.

Observou-se que a maioria dos participantes começou a trabalhar antes de completar a maior idade, pertenciam à família de nível socioeconômico baixo, tinham renda individual de até um salário mínimo e se autodeclararam de cor parda, moreno ou negro. Isso desperta a reflexão sobre as diversas desigualdades, inclusive quanto à educação que se tornou entrave para a permanência na escola. Percebeu-se que esses alunos vivenciaram processos de exclusão, enfatizando-se o socioeconômico, o educacional e o racial. Esses estudantes buscavam a EJA como estratégia de enfrentamento para essa conjuntura, contudo, sabe-se que somente esta ação não é suficiente, necessitando de articulação da EJA e de políticas públicas comprometidas com a transformação dessa situação.

Quanto às expectativas dos participantes, ficou evidente o interesse por temas relacionados ao trabalho, à qualificação profissional e à estabilidade financeira. Como discorrido neste estudo, a inserção no mercado de trabalho é um dos fatores que caracteriza a entrada na idade adulta, além de ser uma atividade estruturante na vida dos indivíduos, da qual originam-se identidades pessoais e sociais.

A Psicologia Escolar e Educacional, a partir dos seus diversos conhecimentos, pode atender a essa demanda concernente ao trabalho, realizando atividades de Orientação Profissional (OP), que visem dentre outros aspectos, o autoconhecimento dos alunos, a promoção de reflexões sobre suas condições socioeconômicas e suas expectativas em relação ao trabalho.

Além da exposta, citam-se outras atividades possíveis do psicólogo na EJA. Sugerem-se:

- a) a realização de rodas de conversas e oficinas de OP com os alunos, visando discutir o mundo do trabalho;
- b) a formação continuada com os professores;
- c) a participação no planejamento pedagógico;
- d) o incentivo junto aos professores com vista ao desenvolvimento de metodologias de ensino;
- e) a busca conjunta com a comunidade escolar, de procedimentos educacionais, compatíveis com a realidade desta modalidade de ensino.

Apesar das dificuldades para permanecerem na escola, relatadas pelos participantes, estes verbalizaram o orgulho de suas superações diárias. Notou-se que a escola além de um lugar para adquirir conhecimento, era também um ambiente onde poderiam ser construídas

relações de amizade – entre colegas de turma e entre alunos e professores – que atuavam como uma rede de apoio nos momentos de insegurança, cansaço e desânimo.

Para auxiliar o aluno da EJA em sua permanência na escola, reitera-se a necessidade de um currículo que proporcione aprendizagens significativas, que façam sentido no dia a dia dos participantes. Questiona-se o currículo da EJA, mais constituído de ênfase no conteúdo para a aprovação dos participantes no Enem do que no trabalho, que também pertence ao cotidiano deles. Possivelmente, essa desproporcionalidade torna difícil a apropriação e a aplicação dos conteúdos ensinados na escola. Ressalte-se a importância da formação que valorize as experiências e os questionamentos relativos ao trabalho que fizeram com que estes adultos retornassem à escola.

Ouviu-se de gestores da escola onde ocorreu a pesquisa, como discorrido nas referências consultadas, que os profissionais, que atuavam na EJA, de forma unânime, não tiveram formação apropriada para trabalhar com esse público. A formação continuada desses profissionais é necessária para proporcionar a Educação com mais qualidade, e que permita ao educador questionar e analisar as suas práticas, para coerências entre as teorias e os processos de vivências na escola.

Quando a Psicologia estiver oficialmente na escola, poderá promover momentos de diálogo com os professores visando o compartilhamento de experiências de vida, dificuldades e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, além de ajudá-los na identificação das necessidades dessa modalidade de ensino. Conhecer o perfil dos alunos da EJA pode despertar nos docentes mais comprometimento com esse público.

A pesquisa respondeu aos objetivos propostos, caracterizou o perfil dos participantes e apontou os principais motivos de retorno e de permanência na escola. Considera-se que esse trabalho convoca os profissionais que atuam na interface Psicologia e Educação, a produzirem novos conhecimentos destinados às especificidades do aluno adulto da EJA.

Algumas das dificuldades encontradas na realização desta pesquisa, foram:

- a) Despertar o interesse dos alunos para compor a amostra;
- b) O horário escolar para que os participantes respondessem os instrumentos – os alunos não conseguiam chegar com antecedência à escola; desta forma, as entrevistas foram realizadas durante o horário de aula, mediante a autorização da coordenação pedagógica e dos professores;
- c) Os percalços quanto ao transporte público para o retorno da pesquisadora à sua casa (o horário final das aulas era às 22h);

- d) A escassez de produções científicas sobre o desenvolvimento humano na idade adulta;
- e) A carência de estudos sobre a atuação do psicólogo na modalidade de ensino EJA.

Considera-se que esta pesquisa, dentre outros elementos, foi importante para suscitar aprendizagens e reflexões sobre temas como o desenvolvimento psicossocial e o cognitivo na idade adulta, o compromisso socializador da escola, a possibilidade de atuação da Psicologia Escolar e Educacional com o público da EJA, além de ampliar o entendimento de que o processo de aprendizagem, dentre outras vias, acontece por meio das crenças, condutas, percepções e relações sociais que o indivíduo estabelece em todos os contextos em que está inserido, sejam eles formais ou informais.

Ainda como pontos positivos desta pesquisa, destacam-se:

- a) A satisfação em realizar o estudo na instituição pública em que conclui o Ensino Médio;
- b) A assistência dos gestores – que prontamente concederam a autorização para esta investigação e disponibilizaram o ambiente adequado para as entrevistas;
- c) O auxílio dos professores no convite aos alunos; e
- d) A disponibilidade dos estudantes que aceitaram participar e contribuir com a realização deste estudo.

A devolutiva dos resultados deste estudo será realizada por mim à instituição onde atualmente é oferecida a EJA¹⁵, uma vez que os professores dos participantes (alunos que já concluíram o Ensino Médio) não integram mais o corpo docente da escola onde houve a coleta de dados desta pesquisa.

Como compromisso ético com o público pesquisado, com a minha formação continuada e com a Psicologia Escolar e Educacional, motiva-me a intenção de ampliar os estudos, no mestrado, sobre as demandas recorrentes e emergentes na EJA, vislumbrando assim, contribuir com a criação de Políticas Públicas que promovam mais qualidade à Educação formal e social dessa modalidade de ensino e da comunidade na qual a escola onde ocorreu a pesquisa está inserida.

¹⁵ A EJA deixou de funcionar em várias escolas do bairro, e atualmente concentra-se em uma única instituição educacional, no mesmo bairro da escola onde houve a coleta de dados atendendo maior número de alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1283-1299. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.
- ANTUNES, D. D. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua autoimagem e autoestima**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3773#preview-link0>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- BITENCOURT, G. H. C.; BITENCOURT, K. H. V. O.; FERREIRA, C. W. S. Autoestima e motivação na aprendizagem dos alunos do EJA. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1. n. 99, p. 1-14, 2017. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/autoestima_e_motivacao_na_aprendizagem_dos_alunos_do_eja.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO; O.; TEXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BORGES, C. C.; MAGALHÃES, A. S. Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 42-49, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277170047_Transicao_para_a_vida_adulta_autonomia_e_dependencia_na_familia. Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRANDÃO, T.; SARAIVA, L.; MATOS, P. M. O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: especificidades do contexto português e brasileiro. **Análise Psicológica**, v. 30. n. 3, p. 301-313, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312012000200004 . Acesso em: 02 fev. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ: Assembleia Nacional Constituinte, [1934]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Normal.&text=1%C2%BA%20O%20ensino%20normal%2C%20ramo,1>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.278, de 10 de maio de 1996**. Regula o § 3º do art. 226 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19278.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/MEC, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70326/672768.pdf?sequence=2>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009.** (Alterada pela Resolução nº 22, de 07 de junho de 2013). Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, DF: FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acao-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.html. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2016, aprovado em 27 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/MEC, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201-cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006 [...]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, 2016b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,do%20par%C3%A1grafo%205%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 12 mai. 2020.

CALÇADE, P. **O que muda na estrutura do Ministério da Educação.** In: ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. São Paulo: Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15272/o-que-muda-na-estrutura-do-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 06 dez. 2019.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. **Do nascimento à morte: principais transições.** In: CAMARANO, A. A. (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2006. Disponível em: https://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capitulo_2_nascimento.pdf. Acesso em 02/2020.

CARVALHO, C. H. Histórico, função social e formação do educador da EJA. In: SANTOS, S. M; OLIVEIRA, M. V. (org.). **EJA na Diversidade: letramento acadêmico e cultural.** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 27-48.

CHIUZI, R. M.; PEIXOTO, B. R. G.; FUSARI, G. L. Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson. **Temas em psicologia,** Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 579-590, dez. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 out. 2020.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS – CONFITEA V, 5., 1997, Brasília. **Anais [...].** Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 66 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. **Metodologia científica: tipos de método e suas aplicações.** Campina Grande; Natal: EDUEP, 2008.

DREYER, L. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba – PR. **Anais [...].** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

FARIAS, S. O. Movimento de Educação de Base (1961-1966): algumas histórias, muitas lutas. **Cadernos do Tempo Presente,** n. 26. p. 29-58, dez/2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/6139/5142>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FERNANDES, A. C. S.; OLIVEIRA, I. S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Revista Educação & Formação,** Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 79-94, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990/1904>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERNANDES, R. F. **Causas da evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6885/1/2013_RoseaneFreitasFernandes.pdf. Acesso em: 12 dez. /2020.

FERREIRA, A. B. H. Trabalho. In: FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 679.

FERREIRA, D. de C. **Caderno temático sobre a EJA**. Curitiba/PR: [s.n], 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

FIEDLER, A. J. C. B. P. O desenvolvimento psicossocial na perspectiva Erik H. Erikson: as oito idades do homem. **Revista Educação**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 199-202, 2016. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2265/0>. Acesso em: 05 out. 2020.

FIERRO, A. O desenvolvimento da personalidade na idade adulta e na velhice. *In*: COLL, Cesar; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 404-420.

FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 07 dez. 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011. Acesso em: 12 fev. 2020.

FROESLER, M. V. G. **Percepções de adultez emergente e indicadores de saúde mental entre jovens brasileiros**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31622>. Acesso em: 23 out. 2020.

GESSER, M. *et al.* Educação de jovens e adultos e psicologia: intervenções e saberes. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei, v. 11, n. 2, p. 388-398, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809. Acesso em: 23 out. 2020.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 12 mar. 2020.

GOÉS, M. **De pé no chão também se aprende a ler**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GOMES, A. C. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 20, p. 01-21, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/13197>. Acesso em: 05 jan. 2021.

GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000300749&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2021.

GUERREIRO, M. D.; ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 157-175, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2020.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. T. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização. *In*: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0128.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

KLEBIS, A. B. O. Educação de jovens e adultos e a retomada da trajetória escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. Especial 1, p. 124-133, 2018. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/suplementos/humanarum/vol15nr1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20E%20A%20RETOMADA%20DA%20TRAJET%C3%93RIA%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

KOLLER, S. H. *et al.* (org.). **Adulthood emergente no Brasil**: uma nova perspectiva desenvolvimental sobre a transição para a vida adulta. São Paulo: Vetor, 2018.

KONDER, L. **O que é dialética?**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23). Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialetica.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

KOZELSKI, A. C. O método Paulo Freire de alfabetização: estratégia de representação social nos movimentos populares. *In*: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 10., 2011, Curitiba/PR. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4375_2355.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

LEME, V. B. R. *et al.* Percepções de jovens sobre a transição para a vida adulta e as relações familiares. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 182-194, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202016000200003. Acesso em: 15 fev. 2020.

LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: aspectos históricos e avanços. **Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 32. p. 147-163, nov./dez. 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/518/794>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO MARANHÃO. Centro de Apoio Operacional Criminal. **Relatório quantitativo de criminalidade na Grande Ilha de São Luís 1º semestre de 2017**. São Luís: CAOP-CRIM, 2017. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/COCOM/arquivos/centros_de_apoio/caop_crim/RELATORIOS/DIAGNOSTICO_QUANTITATIVO_CRIMINALIDADE_1%C2%BA_SEMESTRE.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

MONTEIRO, S.; TAVARES, J.; PEREIRA, A. Adulterez emergente: na fronteira entre adolescência e a adulterez. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 129-137, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/545>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MORAES, A. G. D. DE M. Desenvolvimento e aprendizagem na fase adulta. *In: V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS 5.*, 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Unicamp, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/95>. Acesso em: 13 out. 2020.

MORAES, C. M.; NEGREIROS. F. O que pode fazer o psicólogo escolar na Educação de Jovens e Adultos?. *In: NEGREIROS. F. (org).* **A psicologia escolar e a Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Alínea, 2019.

NEPOMUCENO, M. S. L. *et al.* Motivação e desempenho acadêmico entre alunos do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 103-133, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072019000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022004000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 fev. 2020.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola – Ibrades. 1985.

PALACIOS, J. Mudanças e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 371-388.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PEDROZA, R. L.; RIBEIRO, M. A. M.; TELLES, J. M. PSICOLOGIA ESCOLAR E EJA: Parceria para a construção de uma educação transformadora. *In: NEGREIROS, F. (org.). A psicologia escolar e a Educação de Jovens e Adultos.* Campinas: Alínea, 2019. p. xx-xx.

PINTO, M. F. R. **As relações interpessoais e a aprendizagem.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20-%20MARIA%20DE%20F%20C%2081TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PONCIANO, E. L.T.; FÉRES-CARNEIRO, T. Relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 388-397, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000200388&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. DE. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

RODRIGUES, G. T. *et al.* Psicologia e educação de jovens e adultos: um desafio em construção. **Psicol. Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 181-184, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

SALGADO, E. N.; BARBOSA, P. C. **Educação de Jovens e Adultos.** v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

SANDES, R. M. S.; BARRETO, I. L. **As relações interpessoais e afetivas na educação de jovens e adultos:** um estudo de caso realizado em uma escola do município de Cruz das Almas – BA. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2013. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/874>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SANTOS, L. R. MOBREAL: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 5, n. 10. p. 304-317, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SANTOS, M. L.P. **Os significados da escolarização para os alunos da EJA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1282/1/Maria%20Lucia%20Pacheco%20Duarte%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SANTOS, S. J. DA S.; CAVALCANTI, E. M. G. DE B. O psicólogo escolar e a EJA: contribuições no campo educacional. **Linkscienceplace**, v. 2, n. 4, p. 213 – 221, 2015. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/164>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, G. L. R DA. *et al.* Escolarização de Jovens e Adultos e Psicologia Histórico-Cultural: em defesa da aprendizagem que promove a humanização. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1718>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, G. L. R. **Educação de Jovens e Adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25549/Tese%20Graziela%20Lucchesi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, M. O.; ANDRADE, A. L. A. Autoestima na Educação de Jovens e Adultos. **UNIPAC**, Teófilo Antoni, v. 1, p. 1-12, 2015. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2015/autoestima_na_educacao_de_jovens_e_adultos_27.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

SOUSA, F. C. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270644356_O_que_e_ser_adulto_as_praticas_e_representacoes_sociais_sobre_o_que_e_ser_adulto_na_sociedade_portuguesa/link/5ce04cd6299bf14d95a674af/download. Acesso em: 10 out. 2020.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_mauroroque.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

SZANTO, J. O. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: história de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-20092006-000915/publico/dissertacao>. Acesso em: 13 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). Jomtien: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 jul. 2019.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem e educação de adultos.** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-global-de-aprendizagem>. Acesso em: 12 out. 2020.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011. Acesso em: 07 out.2020.

VITA, J. G.; LUCHESE, T. A. **A sala de aula da EJA, um lugar de relações.** In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO DESAFIOS DA EJA CONTEMPORÂNEA, 2013, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://pdfhoney.com/download/compresspdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS / COORDENAÇÃO DE PSICOLOGIA
Avenida dos Portugueses, s/n – Bacanga – 65.080-040 São Luís (MA).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 510/2016 – CNS/CONEP e o Código de Ética Profissional do Psicólogo, nov./2014)

Você É convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa “Educação de Jovens e Adultos: Aspectos psicossociais do retorno à escola”, realizada pela acadêmica Bruna Emanuele Lima Cantanheide, do curso de Psicologia da UFMA, sob a orientação da pesquisadora responsável Prof^ª. Dr^ª. Maria Áurea Pereira Silva (Departamento de Psicologia/UFMA), e-mail: aureasilvapsi@gmail.com, telefone (98) 3272-8336.

Declaro ter esclarecido sobre os seguintes pontos:

- 1) Objetivo – Analisar os motivos psicossociais pelos quais os adultos retornam à escola;
- 2) A entrevista será gravada se houver autorização, e será realizada na escola, em sala cedida pela supervisora da EJA;
- 3) O participante da pesquisa não terá nenhuma despesa;
- 4) O participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal;
- 5) A pesquisa não oferece risco físico e apresenta risco mínimo à saúde mental;
- 6) O nome do (a) participante será mantido em sigilo, e as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e publicações científicas;
- 7) O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado: a) e-mail: cepufma@ufma.br; b) Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho (em frente ao auditório Multimídia da PPPGI), telefone **3272-8708**; e c) **Horário de funcionamento: 8h às 17h.**
- 8) O participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsáveis e/ou a acadêmica sempre que for necessário, através do telefone: (98) 3272-8336 e (98) 9 9972 – 8191.

Autorizo a gravação (áudio) da entrevista: () Sim () Não

Eu, _____, de maneira livre e esclarecida, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia rubricada e assinada deste Termo e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, ____/____/2019.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS / COORDENAÇÃO DE PSICOLOGIA
Avenida dos Portugueses, s/n – Bacanga – 65.080-040 São Luís (MA).
Fone: (98) 3272-8336

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Quantos anos você tinha quando interrompeu os estudos antes de voltar a Escola?
- 2) Quantas vezes você interrompeu os estudos?
- 3) O que motivou você a voltar à Escola?
- 4) Atualmente, como você se sente na Escola?
- 5) Como você avalia o seu desempenho escolar?
- 6) Quais são os desafios que você encontra na Escola?
- 7) O que faz você continuar na Escola?
- 8) Como é a sua relação com os colegas de turma?
- 9) Como é a sua relação com os professores?
- 10) O que você acha que pode melhorar na sua vida quando terminar Ensino Médio?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS / COORDENAÇÃO DE PSICOLOGIA
Avenida dos Portugueses, s/n – Bacanga – 65.080-040 São Luís (MA). Fone:
(98) 3272-8336

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Esse questionário tem como objetivo conhecer as condições sociais, econômicas e residenciais do aluno da EJA II. Leia com atenção todos os itens deste questionário. Suas respostas serão mantidas em sigilo.

- 1) **Ano que você nasceu:** _____
- 2) **Cidade em que nasceu:** _____
- 3) **Sexo:** () Masculino () Feminino
- 4) **Em relação à cor da pele, você se considera:**
() Branco () Pardo () Moreno () Preto () Prefiro não declarar
- 5) **Exerce alguma atividade remunerada?** () Sim () Não
Se sim, qual? _____
- 6) **Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)**
() Antes dos 14 anos () Entre 14 e 17 anos () Após 18 anos
- 7) **Você ajuda no sustento da sua família?** () Sim () Não
Como? _____
- 8) **Qual a renda mensal da sua família?** _____
- 9) **Qual a sua renda mensal?** _____
- 10) **Qual seu estado civil:**
() Solteiro () Casado/união estável () Divorciado/separado Outro: _____
- 11) **Até que ano o seu pai estudou?** _____
- 12) **Até que ano sua mãe estudou?** _____
- 13) **Você tem filhos(as)?** () Sim () Não Quantos? _____
- 14) **Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você:** _____
- 15) **Com quem você mora atualmente?**
() Sozinho(a) () Família () Parentes () Amigos () Outro
- 16) **Em que bairro você mora?** _____

17) A residência em que você mora é:

Própria Alugada Emprestada Outros

18) Quantidade de cômodos da sua residência: _____

19) Qual o tipo de construção da sua residência?

Alvenaria Madeira Barro Palafita Outro

20) Como é feita a coleta de lixo doméstico na sua residência?

Convencional Seletiva Lixo queimado Lixo enterrado Outro

21) Qual o principal meio de transporte utilizado por você e por pessoas com quem reside?

Transporte coletivo Transporte próprio Nenhum

22) Diga a quantidade dos objetos existentes em sua residência:

- a) TV: _____
- b) TV a cabo: _____
- c) DVD/blu-ray: _____
- d) Vídeo game: _____
- e) Máquina de lavar: _____
- f) Chuveiro elétrico: _____
- g) Fogão: _____
- h) Micro-ondas: _____
- i) Forno elétrico: _____
- j) Máquina de lavar pratos: _____
- k) Geladeira: _____
- l) Freezer: _____
- m) Telefone fixo: _____
- n) Telefone celular: _____
- o) Computador/notebook: _____

São Luís-MA, ___/___/2019.

APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS / DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
Avenida dos Portugueses, s/n – Bacanga – 65.080-040 São Luís (MA). Fone: (98) 3272-8336

TERMO DE ANUÊNCIA

Centro Educacional São José Operário – Nesta
À Supervisora da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Sra. Admarly Cadete,

Eu, Bruna Emanuele Lima Cantanheide, solicito a autorização de V. S^a. para realizar nesta escola, a pesquisa de monografia intitulada: **Educação de Jovens e Adultos: aspectos psicossociais do retorno à escola**, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Áurea Pereira Silva.

O Sistema Educacional brasileiro institui a relação *idade-série* para a qual há um intervalo de tempo para iniciar e concluir a Educação Básica. Os estudantes da EJA estão em defasagem *idade-série*, o que desperta o meu interesse em investigar aspectos psicossociais que motivam seus retornos à escola.

A pesquisa será predominantemente qualitativa e a coleta dos dados pretende acontecer com estudantes adultos, ambos os sexos, na faixa etária entre 25 e 40 anos. Utilizar-se-á como instrumentos: um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário socioeconômico.

No processo desta pesquisa será utilizado o Código de Ética Profissional do Psicólogo e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CNS/CONEP), para investigação com seres humanos. A partir destas referências, ressalta-se que a pesquisa não evidencia risco físico e apresenta risco mínimo à saúde mental dos participantes; também, evidencia-se que em todas as fases desta pesquisa haverá sigilo. A pesquisadora responderá as possíveis dúvidas no decorrer da pesquisa; e se propõe a apresentar e discutir os resultados com os atores da Escola. Eu, Admarly Cadete Costa, Supervisora da Educação de Jovens e Adultos – Centro Educacional São José Operário, concedo a permissão para que seja feita, a pesquisa de Bruna Emanuele Lima Cantanheide, sob a orientação a Prof^a Dr^a Maria Áurea Pereira Silva.

São Luís – MA, 08/05/ 2019.

Admarly Cadete Costa

Assinatura Supervisora da EJA
Centro Educacional São José Operário

Bruna Emanuele Lima Cantanheide
Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DE PROJETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos psicossociais do retorno à escola

Pesquisador: Maria Áurea Pereira Silva

Versão: 2

CAAE: 17665419.8.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 089249/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos psicossociais do retorno à escola que tem como pesquisador responsável Maria Áurea Pereira Silva, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Maranhão - UFMA em 20/07/2019 às 13:03.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE MATRÍCULA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**

CGC: 06.279.103/0001-19
Av. dos Portugueses, 1966. Campus do Bacanga - São Luís/MA - CEP 65085-580
(098) 3272-8737/8738 - e-mail: deoac@ufma.br

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os fins a que se fizerem necessários, que **BRUNA EMANUELE LIMA CANTANHEIDE** é aluno(a) vinculado(a) a esta universidade, sob o número **2013031680**, no curso de **PSICOLOGIA - SÃO LUÍS - Presencial - T - BACHARELADO - 1996 - SÃO LUÍS**.

Departamento de Organização Acadêmica da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís, 22 de Junho de 2019.

Código de verificação:
8dc1c540cb

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <http://www.documentos.sigaa.ufma.br>, informando a matrícula, data de emissão do documento e o código de verificação.