



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

ISSN: 1807-0329

Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

Conzatti, Fernanda de Brito Kulmann; Davoglio, Tércia Rita  
VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA IDADE ADULTA MADURA: UMA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA  
Psicologia em Estudo, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Março, pp. 95-106  
Departamento de Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i1.33546>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287154862008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)



Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

---

## VIVÊNCIAS EDUCATIVAS NA IDADE ADULTA MADURA: UMA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA<sup>1</sup>

Fernanda de Brito Kulmann Conzatti<sup>2</sup>

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul e  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.*

Tárcia Rita Davoglio

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

**RESUMO.** Esta pesquisa teve por objetivo compreender os sentidos que os estudantes adultos maduros atribuíram à retomada da educação formal na educação de jovens e adultos (EJA) e as suas percepções sobre as mudanças decorrentes desse percurso educativo. Utilizou o método de estudo de caso coletivo, tendo como sujeitos quatro adultos, masculinos, com mais de 45 anos. Realizaram-se entrevista semiestruturada e construção da linha do tempo da história escolar de cada sujeito, além de observações em sala de aula e análise do projeto político-pedagógico da escola para a EJA. As informações foram submetidas à análise textual discursiva, dialogando com os estudos de Urie Bronfenbrenner e Peter Jarvis. Os resultados apontaram para a emergência de duas categorias reveladoras dos sentidos atribuídos à vivência educativa na EJA, refletindo mudanças cognitivas, comportamentais, psicossociais e de hábitos de vida dos entrevistados. Essa produção de sentidos foi mediada por intercomunicações constantes entre micro, meso, exo e macrosistema, representadas pelas relações recíprocas e o apoio social e afetivo na retomada do processo de educação formal. A perspectiva teórica adotada pretendeu trazer um novo viés na forma de abordar o educando adulto da EJA, destacando, numa abordagem sistêmica do desenvolvimento, o empoderamento individual e coletivo por meio das relações educativas assim como as potencialidades do ato educativo para os adultos maduros.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; adulto; modelo bioecológico.

## THE EDUCATIONAL EXPERIENCE FOR ADULTS OF EJA: ONE ECOLOGICAL APPROACH

**ABSTRACT.** The aim of this study is to understand the meaning that mature adult students ascribed to their return to formal education at the Youth and Adult Education (EJA) and their perception of the changes arising from this educational path. The method selected was the collective case study and the subjects were four male individuals over 45 years old. Semi-structured interviews were carried out along with the creation of a timeline of educational history of each student, classroom observations and analysis of the school's Political Pedagogical Project for EJA. The information collected was submitted to Textual Analysis of Discourse, articulating studies of Urie Bronfenbrenner and Peter Jarvis. The results indicated the emergence of two categories that revealed the meanings attributed to the respondents' educational experiences at EJA, reflecting cognitive, behavioral, psychosocial and living habits changes. This production of meanings was mediated by constant intercom among micro, meso, exo, and macrosystems represented by reciprocal relationships and the social and affective support in the return to formal education. The theoretical perspective taken intended to present a new approach to EJA adult students, through a systematic approach for the development, emphasizing the individual and collective empowerment by means of the educational relationships as well as the potential of the educational act for mature adults.

**Keywords:** Youth and adult education; adult; bioecological model.

---

<sup>1</sup> *Apoio e financiamento:* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação de Amparo à pesquisa do estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS)

<sup>2</sup> *E-mail:* nandakulmann@gmail.com

## LA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA LOS ADULTOS DE EJA: UN ENFOQUE BIOECOLÓGICA

**RESUMEN.** Esta investigación tuvo como objetivo comprender los significados que los alumnos adultos maduros han atribuido a la reanudación de la educación formal en la educación de jóvenes y adultos (EJA) y sus percepciones sobre los cambios resultantes de este proceso educativo. Hemos utilizado el método de estudio de caso colectivo, teniendo como sujetos cuatro adultos, masculinos, con más de 45 años. Se realizaron entrevistas parcialmente estructuradas y la construcción de la línea de tiempo de la historia escolar de cada sujeto, así como observaciones en clase y el análisis de los Proyectos Políticos y Pedagógicos de la escuela para adultos. Las informaciones han sido sometidas al Análisis del Discurso Textual, dialogando con los estudios de Urie Bronfenbrenner y Peter Jarvis. Los resultados señalaron la aparición de dos categorías, revelando los significados atribuidos a la experiencia de la educación en la EJA, reflejando los cambios cognitivos, conductuales, psicosociales y los hábitos del estilo de vida de los encuestados. Esta producción de sentidos era influenciada por las intercomunicaciones constantes, entre micro, meso y exo- y macrosistema, representados por las relaciones recíprocas y el apoyo social y afectivo en la reanudación del proceso de educación formal. La perspectiva teórica adoptada desea traer una nueva visión a la forma de abordar al estudiante adulto de EJA, destacando, en un enfoque sistémico para el desarrollo, la potenciación individual y colectivamente por medio de relaciones educativas, así como el potencial del acto educativo para los adultos maduros.

**Palabras-clave:** Educación para jóvenes y adultos; adultos; modelo bioecológico.

---

No Brasil, as produções e pesquisas científicas voltadas à educação de jovens e adultos (EJA) ainda são incipientes, se comparadas a outras temáticas da educação (Haddad, 2011). Contudo Soares (2011) constatou que nas produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entre 1998 e 2008, houve incremento significativo dos estudos sobre a temática. Corroborando essa constatação, a revisão do estado de conhecimento das pesquisas realizadas na pós-graduação no Brasil, entre 2011 e 2014, demonstrou aumento dos estudos voltados à EJA. Porém, dos 156 estudos sobre o tema, apenas 18 tiveram como foco os sujeitos adultos que frequentam essa modalidade de ensino, em suas características e peculiaridades (Conzatti & Davoglio, 2016). Um dos motivos que podem justificar tal situação diz respeito à maneira como a EJA se constituiu historicamente. Considerada uma modalidade da educação básica, ela representa uma política de Estado que desenvolve ações educativas àqueles que foram excluídos do processo de educação formal. Seu marco legal reflete concepções sociais, políticas e culturais bem como conflitos sócio-históricos na luta pela democratização do ensino aos jovens e adultos (Picawy & Wandscheer, 2006). A nomenclatura EJA surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, em contraposição ao ensino supletivo, objetivando abranger outros processos de formação que não somente o ensino (Soares, 2002). No ano 2000, com a ratificação do parecer 11/2000 (2000), foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, devendo atender a três funções: reparar, equalizar e qualificar os públicos jovem e adulto.

Apesar de a EJA ter sido instituída como uma modalidade da educação básica, na atualidade seus espaços estão cada vez mais ocupados por um público diverso e interessado em concluir o ensino médio ou ingressar na educação profissional. Assim, a partir de perspectivas contemporâneas, fundamentadas nas concepções de aprendizagem ao longo da vida (ALV) e no desenvolvimento humano, integrado ao contexto, enfatiza-se a necessidade de novos estudos sobre o sujeito adulto da EJA, fomentando o debate e a reflexão acerca de suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, bem como da promoção de políticas públicas efetivas para a educação de adultos no país.

A ALV enfatiza que a aprendizagem ocorre em qualquer fase do ciclo vital, abrangendo várias dimensões da pessoa que aprende. Segundo Jarvis (2013), ela ocorre quando há o engajamento da pessoa com as atividades que realiza, produzindo significados mediante essa interação e levando à modificação nas esferas individual e social. Porém a aprendizagem efetiva somente ocorre quando há a “disjunção” (Jarvis, 2013, p. 36), ou seja, quando o desequilíbrio entre o conhecido e o desconhecido é equacionado por meio do sentido atribuído a essa sensação desconhecida. Logo, o conflito

estabelecido internamente é resolvido por intermédio das influências do contexto em que está a pessoa está inserida.

Alinhada aos princípios da teoria de Jarvis (2013) e à concepção da ALV, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) considera que o desenvolvimento resulta da interação entre o sujeito e seus diversos contextos, mediante a influência de quatro elementos inter-relacionados: processo, pessoa, contexto e tempo (modelo PPCT) (Bronfenbrenner, 2011). O “Processo” refere-se às interações de reciprocidade entre a pessoa em desenvolvimento e as demais e os objetos e os símbolos que compõem esse ambiente imediato num período regular de tempo. A “Pessoa” envolve características biopsicológicas e aquelas construídas ao longo das interações com o contexto, sendo responsáveis pelo curso do desenvolvimento, impulsionando-o ou dificultando-o. O “Contexto” constitui o local onde ocorrem interações dinâmicas e multidirecionais entre pessoa e ambiente, sendo classificado em quatro níveis (Bronfenbrenner, 2011): microssistema (contexto imediato da pessoa em desenvolvimento, exemplo, lar, trabalho ou escola); mesossistema (inter-relação entre dois microssistemas, por exemplo, a relação entre família e escola); exossistema (vínculos e situações entre dois ou mais níveis em que não necessariamente a pessoa em desenvolvimento está inserida, mas que podem influenciar o seu desenvolvimento – relação pais e escola); e macrossistema (padrões estabelecidos socialmente em dada cultura ou subcultura que repercutem no desenvolvimento – estilos de vida, recursos, crenças). Por fim, o “Tempo”, definido como cronossistema, relaciona mudanças e estabilidades ocorridas com a pessoa em desenvolvimento ao longo do seu percurso de vida, sendo cumulativas e significativas no decorrer do desenvolvimento. Dessa forma, o modelo PPCT concebe os ambientes como estruturas encaixadas e permite interligar a dinâmica das relações entre sujeito e contexto; as características da pessoa (biológica, cognitiva, emocional e comportamental); os níveis/ambientes ecológicos do desenvolvimento humano; e o tempo, nos diferentes aspectos da temporalidade (familiar, ontogênico, histórico), constituidores do cronossistema.

Assim, o presente artigo pretende contribuir com o aprofundamento teórico sobre a temática do sujeito adulto que regressou à EJA, sob o prisma da TBDH (Bronfenbrenner, 2011), tendo como objetivo compreender os sentidos que esse estudante atribuiu à retomada da educação formal na EJA e as suas percepções sobre as mudanças decorridas a partir desse percurso educativo. Para tanto, a palavra sentido, empregada neste estudo, remete à definição de Smolka (2004) e diz respeito a algo que emerge das relações entre pessoas e ambiente, permeado pela bagagem de experiências vivenciadas ao longo do tempo e que, apesar de ter significado único para cada sujeito, é construído mediante o coletivo, nas interações que se realizam ecologicamente. Para tal compressão, o conceito de campo de afetação (Maia, 2004) pareceu ser o mais adequado, pois diz respeito ao espaço afetivo existente entre sujeitos e mundo, fundamental para a apreensão e a criação de sentidos.

Esta pesquisa qualitativa utilizou o método de estudo de caso coletivo (Stake, 1995). Para se selecionar a amostra, foi consultado o registro de servidores bolsistas de uma instituição federal de ensino, escolhida para a pesquisa, tendo como critérios de inclusão: ser servidor técnico-administrativo; estar matriculado e frequente na modalidade da EJA; receber uma bolsa de estudos do Edital de Apoio à Qualificação da instituição na qual trabalha; ter idade a partir dos 45 anos. Esse edital visa promover o desenvolvimento dos servidores (técnico-administrativos e docentes da instituição) mediante a oferta de incentivo educacional e financeiro em todas as modalidades de ensino, sendo relevante para este estudo por associar-se a contextos protetivos ao desenvolvimento dos pesquisados.

Posteriormente, esses sujeitos foram contatados e convidados a participar da pesquisa, de modo voluntário, sendo-lhes assegurados confidencialidade e anonimato das informações pessoais. Os sujeitos participantes foram quatro educandos adultos maduros, entre 47 e 68 anos, todos os homens, frequentadores do segundo ano do ensino médio da EJA, em uma escola pública da rede federal de ensino de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com os protocolos de pesquisa aprovados pelo Comitê de Ética.

As informações foram coletadas por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio e, posteriormente, transcrita; construção de uma linha do tempo da história escolar dos sujeitos, com a finalidade de se complementar as informações obtidas na entrevista; observações em sala de aula para se captar o contexto de socialização e as vivências escolares dos sujeitos; consulta e análise do

projeto político-pedagógico da instituição de ensino para a EJA. Foram analisadas pela análise textual discursiva (ATD), entendida como um ciclo que envolve a desconstrução, a reconstrução e a produção de novos entendimentos sobre o fenômeno investigado (Moraes & Galiazzi, 2011).

A impregnação com as verbalizações das entrevistas e a trajetória escolar dos pesquisados, por meio da ATD, possibilitaram a emergência de duas categorias produtoras dos sentidos da vivência educativa para os entrevistados: 1) vivências educativas na EJA e 2) afetamentos pelo processo educativo na EJA. Para cada uma delas, emergiram subcategorias, pautadas pelas motivações, dificuldades, existência de uma rede de apoio social e afetivo para a permanência na EJA, expectativas futuras a partir do percurso educativo trilhado nessa modalidade de ensino, bem como mudanças manifestadas nas esferas cognitiva, comportamental, psicossocial e nos hábitos de vida. Todas as subcategorias apresentaram-se de forma intercambiante, ensejando modificações na pessoa e nos contextos inseridos e, conseqüentemente, reflexos no desenvolvimento.

### **Categoria 1: Vivências educativas na EJA**

Esta categoria foi caracterizada pelas experiências narradas pelos entrevistados, numa teia de aproximações e especificidades, evidenciando tanto traços comuns que remetem os sujeitos ao mesmo grupo e lugar social (adultos maduros, servidores públicos, que decidiram retomar o seu processo de educação formal) quanto aos aspectos muito particulares da sua relação com um novo contexto escolar. Apesar de similaridades nas histórias pregressas de vida escolar e das dificuldades que as permearam, cada um, a sua maneira, vivenciou e significou as experiências educativas na EJA, criando estratégias particulares para percorrer esse caminho.

Assim, a subcategoria Motivações mostrou-se inter-relacionada com as questões sociais que permeiam o sujeito. Revelou a conjugação de diferentes fatores motivacionais para a retomada da escolarização, tanto extrínsecos (incentivo recebido pela família, pelos colegas de trabalho e pela própria instituição na qual trabalha mediante a oferta de bolsas de estudo e o horário de trabalho reduzido, possibilidade de aumento salarial, turno vespertino das aulas, necessidade de aprender e qualificar-se para melhor execução das atividades do trabalho) como intrínsecos ao próprio sujeito (busca de sabedoria, domínio e inserção na cultura letrada, realização de um sonho pessoal e familiar). De acordo com Bronfenbrenner (2011), as motivações da pessoa concorrem para o seu desenvolvimento biopsicossocial, mediante uma perspectiva ecológica de interações com o seu meio, por meio de movimentos cíclicos e dinâmicos. Nesse movimento, a pessoa se desenvolve biopsicossocialmente, alimentada pelos aspectos cognitivos, socioemocionais e motivacionais (Bronfenbrenner, 2011). Então, para além de mera melhoria no salário e, conseqüentemente, das condições de vida, os sujeitos apontaram outras motivações para a EJA que os direcionaram à mudança:

*Eu trabalho dentro de uma Universidade aonde assim, tu tens chance de ter muitos conhecimentos. Isso fez com que eu precisasse adquirir mais conhecimento para melhorar dentro da minha área de trabalho (Entrevistado 1).*

*Tudo me motiva: o conhecimento que a gente vai ter e um dinheirinho a mais, né. Além do incentivo dos meus colegas (Entrevistado 3).*

A segunda subcategoria, denominada Dificuldades, concerne aos obstáculos enfrentados no decorrer da EJA, tais como adaptação à rotina escolar, necessidade de equilibrar família, trabalho e estudos e aquelas referentes à aprendizagem, especialmente nas disciplinas de matemática e espanhol. A decisão de voltar aos bancos escolares exigiu renúncias de diferentes ordens, haja vista que o fenômeno educativo se incorporou aos contextos de participação ativa desses sujeitos, demandando novas configurações nos ambientes imediatos, especialmente:

*Eu tive que largar um monte de coisas, alguns compromissos que eu tinha quando saía do serviço. Eu tive que escolher: ou eu estudo ou eu fico me virando de outra forma, entendeu. Então eu achei melhor largar de mão e fazer isso aqui (estudar), porque aqui eu vou levar para sempre, quando for para o contracheque (Entrevistado 2).*

*Eu chego em casa e quero fazer os meus trabalhos. A minha esposa é que não gosta muito (risos). Ela diz: "Agora só quer viver em cima desses livros!". É, mas eu estudo! (Entrevistado 3).*

*Eu enfrentei dificuldade em tudo! O estudo mudou muito! (Entrevistado 1).*

A formação de uma rede de apoio, constituída pelos colegas de aula, professores e família, foi um importante aspecto para garantir a permanência desses sujeitos na EJA, haja vista que as perdas cognitivas, advindas do afastamento escolar, demandam um auxílio mais expressivo. A literatura sobre o desenvolvimento do adulto e do idoso (Palacios, 2004; Papalia, Olds, & Feldman, 2010) afirma que as habilidades psicomotoras decrescem com a idade, especialmente quando envolvidas questões que exigem rapidez, agilidade e coordenação motora. Além disso a limitação do acesso ao conhecimento socialmente institucionalizado e ao mundo cultural letrado, desde a tenra idade, traz, consigo, aspectos que não devem ser considerados para se compreender a inserção dos sujeitos adultos nos meios formais de ensino e, sobretudo, os contratempos vivenciados na retomada dos estudos.

A terceira subcategoria, intitulada *Rede de apoio social e afetivo*, representa o universo de pessoas, significados e afetos que integra os relacionamentos que permeiam o sujeito. De acordo com Brito e Koller (1999), essa rede de apoio tem influência direta sobre o desenvolvimento e, seguramente, é por meio dela que a pessoa em desenvolvimento adquire os recursos necessários para enfrentar as contrariedades que o meio social impõe.

Os relatos dos entrevistados evidenciaram a atuação de diferentes elementos integradores dessa rede, representados pelos seguintes facilitadores: horário reduzido de trabalho para frequentar as aulas, oferta de bolsas de estudo, horário vespertino das aulas, oferta de Laboratório de Aprendizagem, com o objetivo de atender aos educandos com dificuldades em disciplinas específicas, como língua portuguesa e matemática.

*Eu comecei a ver que depois que eu comecei a estudar eu tive bastante incentivo dos professores, dos colegas, da instituição também, que incentivou bastante, deu apoio. Mas eu vi aqui na escola e na instituição em que eu trabalho que houve interesse de avisar, passar as informações e incentivar as pessoas a retomar os estudos (Entrevistado 4).*

*Essa oportunidade não vai existir mais! E acima de tudo, ainda tem o incentivo do estudo, né. Onde que vai acontecer isso de novo?! Barbaridade! Onde que tu vais conseguir um local que te dê incentivo para estudar, hein?! (Entrevistado 2).*

Por outro lado, os laços afetivos, construídos ao longo da caminhada na EJA, pareceram imbuídos de muita proximidade e ajuda mútua diante dos desafios. As relações estabelecidas favoreceram o desenvolvimento tanto socioemocional como cognitivo, tendo em vista que o processo de aprendizagem é mais efetivo quando as pessoas estabelecem vínculos afetivos e de apoio (Santos, 2012). Desse modo, (trans)formação e desenvolvimento serão viabilizados, em sua plenitude, se uma rede de apoio estável e duradoura estiver presente durante as trajetórias educativas, mediadas por pessoas e sistemas significativos atuantes, de forma cooperativa, nesse processo.

A quarta e última subcategoria, intitulada *Expectativas futuras*, diz respeito aos projetos futuros dos entrevistados após a conclusão do ensino médio na EJA. Entre as expectativas mencionadas, elegeram-se cursar uma faculdade, obter o certificado, aposentar-se e implementar um projeto para dar continuidade à horta escolar, com as crianças da escola e demais professores incentivadores. Nesse projeto, a ideia seria multiplicar o gosto pelo cultivo da horta orgânica entre as crianças, bem como utilizar a colheita para a merenda escolar.

*Eu acho que mesmo o ano que vem [2016], mesmo se eu me formar, eu vou seguir na horta. Eu quero ver se eu levo aquela juventude, aquela piazada para a horta! É tão bom aquilo ali. Um espaço vazio para quê? Pode ser até para a merenda da escola! (Entrevistado 4).*

*Olha, pode assinar embaixo que eu estou com essa ideia de continuar estudando. Eu vou fazer tudo que tenho direito até a idade me proporcionar e eu não começar a caducar, né [risos] (Entrevistado 1).*

As vivências na EJA foram permeadas por importantes elementos, como a autoconfiança e a mobilidade social e cultural pelo acesso à escolarização, sendo o resultado da convergência e inter-relação de forças incentivadoras do ambiente e das características sociais, emocionais e/ou cognitivas dos sujeitos envolvidos (Bronfenbrenner, 2011). Os excertos demonstraram que as expectativas em longo prazo também incorporaram aprendizagens em outros contextos sociais, não sendo a escola a única instituição responsável pelos processos de ensinar e aprender. A concepção de que é possível aprender em todos os espaços e lugares converge também com a aceção mais ampla e integrada de aprendizagem humana, proposta por Jarvis (2015), a qual ocorre ao longo de toda a vida e engloba “corpo e mente”, possibilitando a transformação dos conteúdos nas esferas cognitiva, emotiva e/ou empírica, e que constituem e transformam a pessoa em desenvolvimento.

### **Categoria 2: Afetamentos pelo processo educativo na EJA**

Atribuir sentido às vivências resultantes da integração de diferentes aspectos (emocionais, afetivos, sensoriais e perceptivos) que possibilitam ao sujeito ser absorvido pelo e no mundo (Toassa, 2011) significa estabelecer novas relações com o meio e consigo mesmo. Dessa maneira, o campo de afetação (Maia, 2004; Espinosa, 2013) e suas derivações pareceram ser a denominação mais apropriada para se explicitar a categoria intitulada *Afetamentos pelo processo educativo na EJA*. A palavra afetamento, aqui adotada, diz respeito às reverberações provocadas pelas influências da vivência educativa nos entrevistados, num movimento cíclico entre o deixar-se afetar e ao mesmo tempo propiciar afetações no contexto em que vivem. Assim, em um processo dinâmico de interações, as transformações ocorreram nos âmbitos cognitivo, comportamental, psicossocial e em hábitos de vida mais saudáveis.

A primeira subcategoria, denominada *Cognitivo*, denotou o domínio paulatino dos conhecimentos escolares, demonstrando avanços na aquisição de conhecimentos:

*Antes de eu começar a estudar eu lia soletando. Eu quase não entendia o que lia, porque eu começava uma leitura lá na primeira linha e quando eu chegava lá pelo meio eu já não sabia mais nada o que eu tinha lido. Mas hoje não! Hoje eu consigo ler mais rápido e consigo entender aquilo que eu li (Entrevistado 3).*

As diferentes habilidades desenvolvidas pelos entrevistados não incluíram somente a aquisição da apropriação da língua escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, adquiridas no próprio processo. Conforme Soares (2008), a apropriação da leitura e da escrita perpassa as dimensões linguística, cognitiva e a apropriação do significado, que envolve as práticas sociais dos usos da *lectoescrita*. O afetamento provocado por situações e pessoas diferentes daquelas habituais ao convívio do sujeito gerou a necessidade de situar-se no tempo e no espaço, sendo que o domínio do código escrito assume papel relevante na inserção social e cultural (Klein, 2000).

O contato com outra língua também foi revelado como um dos grandes entraves no início da EJA, bem como o aprendizado da matemática provocou muitas angústias para relembrar e aprender fórmulas. Entretanto a metodologia utilizada pelo professor e os vínculos afetivos estabelecidos com o mesmo possibilitaram o enfrentamento dos desafios cognitivos para abstrair o conhecimento.

As falas indicaram que a forma de se relacionar com o conhecimento na idade madura é diferente daquela vivida na infância/adolescência e evidenciaram que os contextos e tempos vividos refletiram uma nova realidade e tornaram-se produtos e produtores de um ambiente que influencia e é influenciado pelas práticas dos sujeitos envolvidos, num processo de “vir a ser” (Jarvis, 2013, p. 40).

A segunda subcategoria, intitulada *Comportamental*, envolveu a aprendizagem do “ser eu”, segundo Jarvis (2013), ou seja, a inter-relação entre os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos no ato de aprender e pertencentes à essência humana. Nas entrevistas identificaram-se elementos que ensejaram a reflexão sobre o papel transformador da educação na vida dos pesquisados. Longe de uma concepção romântica e ingênua, na qual impera a ideia de que somente a educação transforma o mundo (Freire, 2011), a transformação pela educação reconhece as suas possibilidades, mas também as suas limitações. Diante das suas possibilidades, constatou-se que o ato educativo assumiu o papel

de mudar atitudes, comportamentos, pensamentos e novas compreensões sobre os fenômenos do cotidiano.

*Sabes que até para falar com as pessoas era mais difícil. Eu me sentia envergonhado. Agora não. A gente vai se soltando (Entrevistado 1).*

*Com o estudo eu fiquei mais comunicativo e dócil. Quando eu comecei os meus estudos aqui eu comecei a enxergar diferente as pessoas (Entrevistado 3).*

A aprendizagem, sendo consequência da inter-relação entre pessoa e contextos, se faz na interação social e não decorre somente de aspectos psicológicos, mas, sobretudo, da totalidade da essência humana: corpo e mente (Jarvis, 2013). Ao encontro dessa proposição, Bronfenbrenner (2011) postula que o resultado do desenvolvimento humano tem, como uma de suas proposições, a inter-relação entre aspectos subjetivos e objetivos da ação humana. Nesse sentido, as propriedades da pessoa e do ambiente, sendo aqui, o escolar, mediante a interação entre processo, pessoa, contexto e tempo, produziram mudanças e constâncias nas características psicológicas da pessoa ao longo da vivência educativa na EJA.

A terceira subcategoria, denominada *Psicossocial*, revelou a produção de novos sentidos a partir da EJA e que ensejou novas formas de ação e interação com os ambientes sociais. O reconhecimento e a valorização institucional, maior autonomia, autoconfiança, autoimagem positiva, ocupação de novos papéis sociais e momentos de socialização foram elementos importantes e presentes para a possibilidade de (re)constituição das identidades desses sujeitos.

*Bastante coisa mudou com os estudos .... Porque quando tu não estás fazendo nada, quando tu vais só para o trabalho (e as pessoas sabem que a gente não é qualificada em nada, não tem curso de nada, não cresceu na área dos estudos) parece que elas te enxergam como alguém que não é interessado por nada, entendeu. E no momento em que tu estás te esforçando para fazer alguma coisa, as pessoas já te veem de uma outra forma. Veem que tu és interessado, que tu estás te esforçando. Até te dão uma força! Mudou até isso! (Entrevistado 2).*

*Pô, antes eu tinha que chegar nas pessoas e pedir para tirar o meu contracheque, pedir por favor. Mas agora não! Todos os dias eu abro o computador e consulto. E no meu trabalho é liberado o acesso para mim. Até na sala do diretor, se precisar, eu entro e uso o computador! Não tem problema! [orgulhoso]. E o nosso Projeto da Horta, que quando a gente está com a cabeça muito carregada, a gente vai para lá. Eu tenho que ir à horta todos os dias! Posso não trabalhar lá, mas só de olhar as plantas já está de bom tamanho! E eu tenho a chave do portão. Dizem que eu sou o chefe da horta. Mas eu digo que não. Quem plantou tem que regar, tem que cuidar. Até nos fins de semana eu vou lá. Dá uns 7 quilômetros de casa, mas eu aproveito, dou uma caminhada na volta (Entrevistado 4).*

Os relatos convergem com o estudo de Caldeira (2011) sobre o aluno adulto que busca a EJA, pois há nesta modalidade a possibilidade de construir uma nova imagem de si, muito mais do que a recuperação do tempo perdido ou de melhorias na sua condição financeira. A relação educativa na EJA mostrou-se uma postura de vida adotada pelos entrevistados (Giovanetti, 2003) para superar as desigualdades impostas nos meios familiar, escolar e social, produzindo transformações importantes na autopercepção e na forma de interagir com o mundo.

Compreender o fenômeno do desenvolvimento humano pressupõe inter-relacionar as “forças biológicas e sociais” (Bronfenbrenner, 2011, p.93), ou seja, compreendê-lo situado no contexto. A escola, lugar social que exerce papel fundamental no desenvolvimento humano (Poletto & Koller, 2008), poderá constituir-se num espaço significativo para vivências que promovam o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e das habilidades sociais e afetivas. É também produtora de sentidos que, neste estudo em especial, revelou ser coadjuvante nos reflexos positivos da caminhada dos entrevistados na EJA, à medida que contribuíram para a afirmação da identidade dos mesmos perante si e a sociedade. A tentativa de superação das reverberações da exclusão social e escolar pregressas pôde ser concretizada pelas novas configurações e referências nas relações humanas, construídas por processos de socialização nos quais “me reconheço” e ao mesmo tempo “sou reconhecido pelo outro”.



Ademais, as entrevistas fizeram emergir a importância de pessoas que participaram ativamente do processo de mudança nos microssistemas familiar, escolar e laboral dos sujeitos. As ligações entre os microssistemas citados, assim como os processos voltados para a consecução da oferta de uma turma de EJA vespertina e o macrocontexto de um projeto institucional voltado para uma parcela significativa de servidores sem o ensino básico completo também influenciaram, sobremaneira, o curso do desenvolvimento dos pesquisados, além da ocupação de novos papéis no trabalho e dentro da própria escola. Nesse sentido, verifica-se a relevância social das ações educativas, desenvolvidas no ambiente escolar, potencializadoras do desenvolvimento de relações afetivas e sociais que oportunizam ao adulto, em especial, se reconhecer nos espaços nos quais circula, num processo de autodescoberta contínua.

A última subcategoria, *Hábitos de vida*, representa a incorporação de hábitos mais saudáveis na vida dos pesquisados. A preocupação com os comportamentos de risco para a saúde (como, por exemplo, o consumo de hortaliças e frutas com agrotóxicos, o fumo e o álcool) bem como o desenvolvimento do próprio hábito de estudar foram promovidos pelo contexto da EJA.

Processos de aprendizagem remetem às histórias de vida, à integração corpo e mente, às experiências educativas vividas, ao pensamento e à reflexão, à emoção e à ação. De modo simplificado, esse seria o ciclo da transformação da pessoa mediante a aprendizagem, segundo Jarvis (2013). Todavia, para que a mudança ocorra, é necessário que haja a modificação da pessoa, na sua totalidade, a partir das vivências dotadas de significado e memorizadas pela pessoa que aprende, mediadas pelos sentidos. Tomar uma nova atitude diante da vida demonstrou que a mudança perante o modo de enxergar a si e aos outros foi impulsionada por novos encontros e relações pautadas pelo respeito e afeto. Ainda, a incorporação do hábito de estudar resultou numa nova relação familiar, parecendo instigar o desejo de outras pessoas integrantes desse contexto em retomar os estudos. Nesse sentido, poderíamos citar as influências da ação de estudar do pai sobre o(s) filho(s) ou do marido sobre a esposa. De acordo com Bronfenbrenner (2011), todos os integrantes de um microssistema se influenciam mutuamente, assim como a relação entre cada membro da família exerce igualmente influência sobre outras relações. Nessa perspectiva, a influência do retorno à educação formal da pessoa em desenvolvimento pode exercer influência sobre os processos de desenvolvimento de outros integrantes da família, sendo o contrário também verdadeiro.

Frequentar uma instituição de ensino formal significou, para alguns deles, a oportunidade de manter-se atualizados, de “usar o cérebro”. Há tempos excluídos dos processos de construção do conhecimento, os educandos adultos maduros vivenciaram situações tocantes à vida, reverberadas na busca de hábitos mais saudáveis. A esse respeito, Freire (2011) afirma que ser um “agente da aprendizagem” (p. 99) corresponde a “... uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto” (p.100). Portanto, o ato educativo diz respeito a transformações que ocorrem nos âmbitos psicossocial e cognitivo, mas, também a um ato que empodera o sujeito na luta individual e coletiva para ações melhores.

A Figura 1 representa as relações recíprocas e os apoios social e afetivo na retomada do processo de escolarização, bem como processos saudáveis, com mudanças nas esferas cognitivas, comportamentais, psicossociais e hábitos de vida positivos nos entrevistados. Tecer todos os aspectos que ensejaram captar e fazer emergir os sentidos do processo educativo vivenciado na EJA pelos pesquisados demandou imersão nas falas, nos gestos e nas expressões dos entrevistados. As duas categorias emergidas representaram o universo dos sentidos experienciados pelos sujeitos na educação formal e que reverberaram em diferentes esferas e contextos das suas vidas.

O Modelo Bioecológico permitiu integrar os diferentes elementos (processo-pessoa-contexto-tempo) que compunham o desenvolvimento na vida adulta madura dos entrevistados, decorridos do processo de educação formal na EJA. A Figura 2 evidencia os processos de interação entre os quatro níveis ecológicos, permeados por símbolos, objetos, pessoas e ambientes dos sujeitos. As linhas pontilhadas que demarcam cada sistema do modelo enfatizam a articulação constante entre eles, a qual é imprescindível na perspectiva bioecológica. Ainda permite constatar que a mudança nos entrevistados decorreu da existência de uma rede de apoio que promoveu condições para que o desenvolvimento ocorresse.

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



**Figura 1.** Sentidos das vivências educativas para o adulto maduro na Educação de Jovens e Adultos

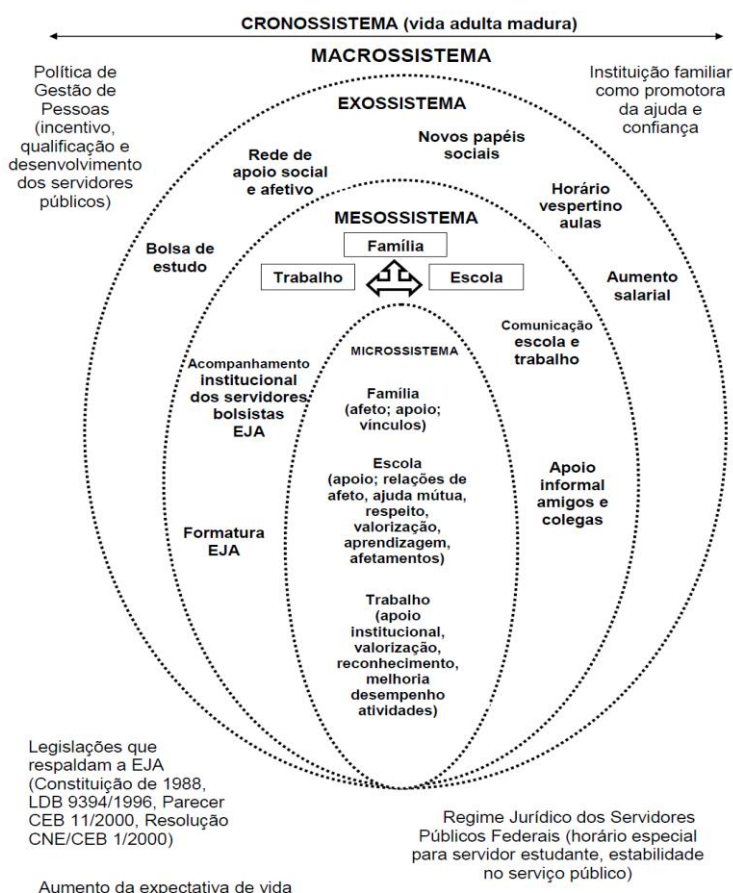


Figura 2. Rede de tecituras dos sentidos das vivências educativas do adulto maduro na Educação de Jovens e Adultos de acordo com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

## Considerações finais

A tentativa de compreender os sentidos da vivência educativa para adultos maduros que retomaram a educação formal na EJA, assim como as suas percepções frente às mudanças decorrentes desse percurso, evidenciou o quão importante são as ações educativas, voltadas a esse público, em específico. Oportunizar espaços formais de ensino àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade considerada a adequada constitui-se numa política pública necessária e urgente, considerando-se o envelhecimento crescente da população brasileira e o aumento da expectativa de vida. Além disso há que se considerar que o desenvolvimento é um constante do ser humano e que se processa na inter-relação dinâmica entre processo, pessoa, contexto e tempo. Desconsiderar seu potencial para o adulto maduro e o idoso representa um equívoco bastante importante, haja vista que os processos de aprendizagem humanos ocorrem ao longo da vida, salvo doenças severas que possam impossibilitar a aquisição de novos conhecimentos.

A perspectiva teórica apresentada pretendeu abordar o adulto que busca a EJA, sob a perspectiva de empoderamento, individual e coletivo, por meio das relações educativas. Também, as potencialidades que o ato educativo é capaz de propiciar aos adultos numa abordagem sistêmica de desenvolvimento. Os resultados demonstraram que a educação, entendida como um fenômeno essencialmente humano, oportunizou diversas aprendizagens, experiências e afetamentos àqueles que se abriram para outras possibilidades de ser e viver. A intenção foi trazer para discussão aspectos que refletissem, de modo significativo e latente, a vida e os contextos dessas pessoas, a partir de uma

vivência transformadora que potencializasse novos modos de ser e de estar no mundo. Ainda, destacar a importância de uma rede de apoio social e afetivo nessa dinâmica.

Ressalta-se a particularidade dos pesquisados, tendo em vista que eles tiveram as condições e oportunidades para que o sonho de retornar aos bancos escolares pudesse ser concretizado como bolsa de estudo, horário vespertino das aulas, atividades pedagógicas específicas e apoio familiar e institucional. Essa rede de apoio foi essencial para que as barreiras pudessem ser transpostas com um pouco mais de tranquilidade. Outrossim, os resultados apresentados podem não ser generalizáveis a outros contextos. Porém enfatiza-se que o seu valor reside, justamente, nessa prerrogativa: a de produzir, de modo aprofundado, conhecimento acerca de um grupo delimitado, reduzido e homogêneo, permitindo que novos estudos e hipóteses possam ser (re)formulados.

A abordagem teórica e metodológica escolhida demonstrou ser uma forma inovadora e assertiva de propor estudos e produzir conhecimento na área de pessoas adultas e idosas, sobremaneira, no meio formal de educação, pois permitiu demonstrar que o desenvolvimento do ser humano se estabelece pela interação e reciprocidade nas relações humanas e naquelas que envolvem os símbolos, os objetos e os ambientes que o permeiam. À instituição escolar, voltada para o adulto maduro, fica o desafio de construir propostas educativas que estejam em consonância com as peculiaridades socioculturais, cognitivas, físicas e biológicas desses aprendentes.

Aprender pressupõe mudança, a partir das transformações ocorridas na pessoa, nos ambientes, nas situações e em outras pessoas próximas e representativas para aquela em desenvolvimento. Sendo assim, a aprendizagem também se constitui num processo permanente, ao longo de toda a vida, à medida que o ser humano é um ser inacabado e requer, na sua essência, o aperfeiçoamento constante.

## Referências

- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e rede de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Org.), *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Caldeira, L. C. (2011). *Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA*. Tese de Doutorado Não-publicada, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.
- Conzatti, F. B. K., & Davoglio, T. R. (2016). Estado de conhecimento da produção acadêmica sobre o aluno adulto da Educação de Jovens e Adultos (2011-2014). *Educação por Escrito*, 7(1), 59-73.
- Parecer Nº 11, de 10 de maio de 2000*. (2000, 10 de maio). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Espinosa, B. (2013). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giovanetti, M. A. G. C. (2003). A relação educativa na Educação de Jovens e Adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. [Resumo]. Em *XXVI Reunião Anual da ANPED*, (s.n.). Poços de Caldas. Anais. Poços de Caldas. Recuperado em 05 de abril de 2015, de [http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/mariaameliaca\\_strogiovanetti.rtf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/mariaameliaca_strogiovanetti.rtf).
- Haddad, S. (2011). Prefácio. In L. Soares (Org.), *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas* (pp.7-13). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Jarvis, P. (2013). Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In K. Illeris (Org.), *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 31-45). Porto Alegre: Penso.
- Jarvis, P. (2015). Aprendizagem Humana: implícita e explícita. *Educação & Realidade*, 40(3), 809-825.
- Klein, L. R. (2000). *Proposta Metodológica de Língua Portuguesa*. Série Fundamentos Político-Pedagógicos. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.
- Maia, M. S. (2004). *Extremos da Alma*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Palacios, J. (2004). Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 371-388). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Picawry, M. M. & Wandscheer, M. S. X. (2006). Educação de jovens e adultos: uma análise pedagógica do texto legal. In M. F. Scheibel & S. Lehenbauer (Orgs.). *Reflexões sobre educação de jovens e adultos* (pp. 63-73). Porto Alegre: Palotti.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Santos, B. S. (2012). A motivação humana: influência dos aspectos sociais no contexto educativo. In B. S. Santos, D. D. Antunes, & J. Bernardi (Orgs.). *Processos motivacionais em contextos educativos: teoria e prática* (pp. 11-22). Portugal: Edições Pedago.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. R. Ferreira et al. (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, L. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Soares, M. (2008). O que funciona na alfabetização? *Pátio*, 12(47), 16-18.
- Soares, L. (Org.) (2011). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus.

Recebido em 18/09/2016

Aceito em 30/01/2017

---

*Fernanda de Brito Kulmann Conzatti*: mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Servidora técnico-Administrativa em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - técnica em assuntos educacionais. Licenciada em pedagogia - habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental - pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Especialista em projetos sociais e culturais, políticas sociais e escola aberta pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS (2008).

*Tárcia Rita Davoglio*: doutora em psicologia. Professora colaboradora e bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado/Capes – edital DOCFIX da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do grupo de pesquisa Psicologia Aplicada: Pessoa e Contextos.