

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Anna Clara Saramella Martins Malinconico

Educação de Jovens e Adultos e os sentimentos da escolarização tardia

Juiz de Fora
2026

Anna Clara Saramella Martins Malinconico

Educação de Jovens e Adultos e os sentimentos da escolarização tardia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Geruza Cristina Meirelles Volpe

Juiz de Fora

2026

Dedico este trabalho aos meus familiares,
alunos e professores que me inspiram a
construir uma nova trajetória.

“O visível é um adorno do invisível.”
(Roberto Juarroz)

RESUMO

Com o intuito de romper com os estereótipos e paradigmas pedagógicos historicamente associados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o presente trabalho busca dialogar e compreender os sentimentos vivenciados por jovens, adultos e idosos mediante a aquisição tardia da leitura e da escrita. Para tanto, parte-se da compreensão de que, em uma sociedade que supervaloriza as práticas de letramento em detrimento da oralidade, esses sujeitos enfrentam tensões, estigmas e desafios que atravessam suas trajetórias escolares e de vida. Diante desta problemática, realizou-se uma revisão teórica e bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada no estudo documental de livros e artigos, bem como na análise de recursos audiovisuais disponibilizados nas plataformas digitais. A investigação concentrou-se na identificação dos principais constructos relacionados à temática e na análise de como tais fenômenos se manifestam ao longo do processo de escolarização tardia, considerando sua influência significativa nas experiências afetivas dos estudantes e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais que permeiam esse percurso educativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolarização Tardia. Sentimentos.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	7
2.	REFERENCIAL METODOLÓGICO	10
3.	UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	13
3.1	ENTRE SENTIMENTOS E EMOÇÕES	16
3.2	A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA	18
3.3	COGNIÇÃO	20
4.	ANÁLISE DOS MATERIAIS	22
4.1	QUEM SÃO OS SUJETOS DA EJA?	22
4.2	A ESCOLARIZAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DESSES SUJEITOS	28
4.3	O RECOMEÇO: OS SENTIMENTOS ORIUNDOS DO RETORNO	34
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1. INTRODUÇÃO

Pesquisa: investigação ou indagação minuciosa. Processo sistemático do conhecimento humano diante da obtenção de novas sapiências para o domínio científico, literário e artístico. Diante dessa dinâmica cognitiva, planeja-se, orienta-se, desenvolve-se, amplia-se, atualiza-se a cultura pré-existente, promovendo, assim, o desenvolvimento da sociedade.

Sua iniciação se dá através de recursos palpáveis e não palpáveis. Sua efetivação é estabelecida a partir de uma linha tênue entre a mente humana e as suas produções. Como fruto das capacidades cognitivas dos indivíduos, recursos biológicos e culturais são dispostos na materialização desse processo. Da observação ao raciocínio lógico, dos registros escritos aos digitais, ambos convergem quanto aos seus objetivos, mas se divergem quanto aos seus usos.

A partir dessas conceituações, concluo que, por muito tempo, o ato de pesquisar não esteve presente na minha trajetória escolar. Essa, em meio a uma concepção e atuação bancária (Freire, 1968), desenvolveu-se a partir do conhecimento oral dos professores e dos registros presentes nos livros didáticos. Uma única narrativa era estabelecida diante das inúmeras temáticas contidas nas propostas curriculares, asfixiando o nosso senso crítico e produzindo verdades irrefutáveis.

Contudo, nas ocasiões em que as temáticas educacionais exigiam uma quebra da monotonia da prática pedagógica, fruto do interesse dos discentes, a produção de pesquisas era destinada à tarefa de casa, de modo a confirmar, em um outro contexto, aquilo que foi transmitido pelo professor ao longo das aulas. As fontes de conhecimento, sejam elas escritas ou digitais, eram reduzidas ao trabalho dos pais e responsáveis para a execução da tarefa. Aos alunos, cabia a função de absorver aquilo que lhe foi transmitido, novamente, por um terceiro e expor para os demais educandos, resgatando, dessa maneira, a monotonia que, por algum momento, desejou-se ser rompida.

Todavia, sabe-se que o homem, ser biológico e social, é criado e modificado pelas expressões sociais, as quais são planejadas e coordenadas a partir de ações intencionais mediante fins pré-estabelecidos. Diante dessa premissa e posto aos objetivos repressivos da escolarização, a minha natureza humana, fomentada pelo meu espírito inquieto e indagador, incentivava-me a seguir outros caminhos.

Aceitar o senso comum, de forma passiva e não crítica, nunca foi uma opção para mim. Conhecer e compreender o mundo a partir de uma única perspectiva, estava fora de cogitação. Os conhecimentos que me dispunha não eram suficientes para suprir as minhas necessidades. O conjunto de relações sociais ao qual eu estava inserida não acompanhava o meu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial. Tudo se tornava pequeno, sufocante e limitador.

Diante de um processo contínuo, o qual ainda se faz presente, competências de defesa foram desenvolvidas por mim, a fim de buscar novos horizontes. Aquilo que já se fazia presente, potencializou-se: questionamentos, observações, rastreios, registros, hipóteses e ações. Logo, a partir desse marco temporal, a pesquisa se iniciava em minha existência.

O ambiente acadêmico me trouxe possibilidades. A partir dele, pude ratificar que o conhecimento não era demarcado por fronteiras e os seus caminhos poderiam me levar a conjunturas inimagináveis. Mas qual rota seguir? Ciências humanas, exatas ou biológicas? Ambas foram mapeadas em meus pensamentos. Contudo, apesar das constantes dúvidas, a única certeza que se fazia presente era o desejo de me relacionar com pessoas.

A necessidade de estar com o outro, conhecê-lo, entendê-lo e auxiliá-lo, se aflorou. Nada faria sentido sem isso. Todavia, como condição primordial para que isso se efetivasse, era necessário compreender as minhas origens, para que, assim, eu pudesse me reconhecer. Desse modo, somado a todas essas questões, a escola, lugar em que tudo se iniciou, revive-se em minha vida.

Delineando um novo momento, a Pedagogia se tornou uma certeza para mim. Através dela, pude enxergar o início, meio e o fim. Pude constatar mudanças e evidenciar a incompletude humana. Pude compreender a não linearidade da vida e os seus distintos tempos. Mas, antes de qualquer coisa, pude comprovar que tudo é possível.

De todos os seus campos e setores de atuação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi determinante ao longo da minha graduação. Tal fato se iniciou a partir do meu ingresso, em meados do ano de 2023, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja atividade estava atrelada na EJA, e se efetivou através das disciplinas teóricas desse eixo temático.

Nessas circunstâncias, tudo mudou. Os estereótipos e paradigmas pedagógicos se romperam à medida em que se estabeleceu contato com jovens, adultos e idosos que não ingressaram ou foram impedidos de ter acesso à educação formal, assim como previsto em lei. Suas trajetórias, individuais e particulares a cada educando nos apresentam problemáticas sociais, estruturais, raciais, culturais e econômicas, que transcendem e evidenciam a urgência de políticas públicas para essa população.

Quem são esses sujeitos? Quais os lugares que eles ocupam? Como se deu a escolarização na trajetória de vida deles? Em quais circunstâncias as suas exclusões foram estabelecidas e potencializadas? O que os motivou a recomeçarem? Como se deu o espelhamento de suas emoções durante a escolarização tardia?

Tais indagações consistem em uma provocação na busca de compreender os sentimentos oriundos da não aquisição da leitura e da escrita em uma sociedade que supervaloriza as práticas de letramento em detrimento das práticas da oralidade.

No entanto, discutir os sentimentos e compreender sua interferência no processo educativo volta nossa atenção para o indivíduo. Portanto, é essencial compreendê-lo em sua integralidade, reconhecendo que seu desenvolvimento se dá por meio de processos cognitivos, como a aprendizagem e a emoção, em articulação com o sistema de signos¹, a história e a cultura na qual o sujeito está inserido.

Em vista disso, ao refletir a sala de aula e o desejo pela educação, Miguel González Arroyo (2005) conclui que este exalta a conquista do objeto cognoscível. Tal fato se dá, uma vez que a EJA é fundamentada e desenvolvida em um dossiê de existências e resistências, as quais carregam trajetórias, histórias e motivações próprias, que perpassam a sala de aula e desembocam em sentimentos oriundos da escolarização tardia. Sendo assim, os resultados desta antecederam conjunturas vivenciais que precisam ser compreendidas e analisadas em um primeiro plano, de modo que, posteriormente, as suas implicações sejam examinadas.

Logo, de forma crítica e sensível, Arroyo (2005) nos influi a compreender que os educandos da EJA protagonizam as suas histórias mediante o itinerário de uma realidade que lhes foi imposta. Ao curso desse caminho, encontram-se o mercado de trabalho, os

¹ Na perspectiva de Vygotsky, os signos constituem instrumentos psicológicos fundamentais no processo de mediação entre o indivíduo e o mundo, permitindo a transformação da realidade e favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como exemplo deles destacam-se a linguagem, os sistemas numéricos e as expressões artísticas.

preconceitos sociais e educacionais, a falta de tempo, o desgaste físico, os problemas familiares e a escola como um refúgio de lazer.

Além das experiências concretas desses sujeitos, é fundamental perceber a escola também como um espaço de recomeços e desenvolvimento pessoal, uma vez que ao chegar nas instituições de ensino, os jovens e adultos apresentam uma série de conhecimentos sensíveis e cotidianos que constituem as suas visões de mundo, os seus valores, as suas vivências profissionais e os seus ritmos de aprendizagem.

Desse modo, compreender a formação humana é essencial para analisar a influência das emoções no processo de escolarização, visto que o desenvolvimento cognitivo se constitui por meio de processos mediadores que envolvem as experiências de vida, as interações sociais e o contexto sociocultural do sujeito. No espaço escolar, isso implica reconhecer que a constituição subjetiva do aluno, marcada pela forma como ele se percebe, sente e se relaciona, influencia diretamente sua motivação, autoestima, aprendizagem e seu comportamento.

Diante do exposto, a presente proposta buscará dialogar e compreender, por intermédio da correlação entre o senso comum e o saber científico, os sentimentos envolvidos nesse processo, a fim de buscar caminhos que articulem a vida concreta dos sujeitos da EJA com as suas especificidades, de tal modo que a escola seja um espaço significativo e de acolhimento.

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Somado a essas discussões teóricas, Tino Freitas, mediante às suas múltiplas obras literárias, como o livro “Os Invisíveis”² (2021), apresenta a história de um menino, o qual, em meio a sua família, é o único detentor de um superpoder: conseguir ver os invisíveis. Diante dos itinerários cotidianos, assim como da liquidez rotineira, à medida em que envelhece, a invisibilidade é diluída nas capacidades humanas. Seja no trabalho, na praça ou em casa, personagens reais, assolados por suas histórias e especificidades, são

² Em *Os Invisíveis*, Tino Freitas narra a história de um menino capaz de enxergar sujeitos socialmente invisibilizados, como o gari, o mendigo e outras figuras cotidianas ignoradas pela sociedade. Contudo, à medida em que cresce e se insere nas dinâmicas sociais, essa sensibilidade se enfraquece até ser completamente apagada. A obra convida à reflexão crítica acerca da perda da empatia e do olhar sensível para o outro em uma sociedade marcada pela aceleração e pela naturalização da invisibilidade social.

ignorados pelos demais. Em suma, como explicitado na epígrafe da atual proposta. “o visível é um adorno do invisível” (Roberto Juarroz *apud* Tino Freitas, 2021).

Dessarte, por intermédio dos itinerários específicos da EJA, do mesmo modo como retratado por Tino Freitas, a invisibilidade assola esta modalidade de ensino, bem como os sujeitos que a compõem. Diante do anseio de corromper a imperceptibilidade cíclica educacional, dando voz e espaço aos alunos, um estudo documental foi viabilizado para o diálogo e subsídio da seguinte questão investigativa: Quais são os sentimentos envolvidos na escolarização tardia?

Todavia, tal como evidenciado por Robert Bogdan e Sari Biklen (2013, p.53), a investigação começa com o silêncio. Sendo este “silêncio” uma tentativa de captar aquilo que se estuda, o componente subjetivo do comportamento dos sujeitos será enfatizado. Assim, na crença de que cada indivíduo tem à sua disposição múltiplas formas de interpretar as distintas experiências que os envolvem, os instrumentos qualitativos de pesquisa nos ajudarão a compreender o que os estudantes da EJA pensam e como desenvolvem os seus quadros de referências (Bogdan e Biklen, 2013, p.17).

Em consonância com a finalidade do estudo, adotou-se como principal fonte de análise a busca por recursos audiovisuais em plataformas digitais, sem data limite de publicação. Complementarmente, com o propósito de conferir embasamento teórico à investigação, realizou-se uma revisão teórica e bibliográfica a partir de livros e artigos científicos de áreas afins, visando à identificação e sistematização dos principais construtos relacionados à temática.

Dentre os materiais digitais selecionados, destacam-se:

1. “*Identidade EJA: Um documentário sobre a Educação de Jovens e Adultos* (2023)”, vídeo produzido e idealizado pelo canal *Presente e História!* em diálogo com a jornada da EJA da Escola Municipal Manoel Alves Vilela, localizada no município de Ituiutaba (MG), tem como propósito evidenciar a relevância dessa modalidade de ensino na concretização de sonhos e ampliação de oportunidades. De modo a cumprir sua finalidade, o material se desenvolve a partir dos relatos de vida de estudantes, professores e gestores da EJA, que abordam temas como sexualidade, gênero, preconceito e acessibilidade no ambiente escolar. Além disso, seus discursos destacam os desafios enfrentados e a persistência necessária de

sujeitos que encontram na educação um caminho de transformação e um projeto de vida.

2. “*Vidas Entrelaçadas na EJA (2020)*”, cujo roteiro e direção são de Katiuscia da Silva Santos e Paulo José Pereira dos Santos - pesquisadores do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território de Identidade do Sisal (OBEJA) - e com edição de imagens de Toni Carvalho, convida os telespectadores a percorrer os municípios baianos de Araci e Valente, Territórios de Identidade do Sisal. Nessa jornada, estudantes da EJA, com itinerários de vida intimamente ligados à produção rural, revelam as múltiplas dimensões de suas rotinas entre o trabalho e a escola, destacando a importância da escolarização para a realização dos seus sonhos.
3. “*Fora de Série (2018)*”, filme elaborado pelo Observatório Jovem do Rio de Janeiro e estreado em 2018, integra uma pesquisa realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e com pesquisadores de outras instituições cariocas. A obra é construída a partir de entrevistas individuais e coletivas que evidenciam tanto o desejo dos participantes de concluir os estudos quanto os obstáculos enfrentados nesse percurso. Conforme pontuado pelos idealizadores do projeto, o objetivo é compreender o que esses jovens têm a dizer sobre sua experiência de escolarização, suas trajetórias de vida e a forma como elas se articulam com a escola, seja como apoio ou como entrave, em seu processo de formação.

Nos três materiais, os educandos foram convidados a uma conversa; um diálogo sensível e acolhedor, fundamentado na compaixão e no afeto, que se volta para o interior e para os sentimentos que fazem parte de todos os indivíduos e os constituem como humanos.

Assim como evidenciado por Bogdan e Biklen (2013, p.138), as entrevistas são úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. No entanto, mesmo sendo um processo que nos parece tão familiar e natural, trata-se de diálogos intencionais, uma vez que seu fim está na tentativa de desenvolver uma ideia sobre como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo (Bogdan e Biklen, 2013, p. 134). No propósito desta investigação, como os sujeitos lidam com os seus sentimentos durante o tardio processo de escolarização.

Mediante aos níveis escolares em que cada discente se encontra, há uma diversidade de particularidades e necessidades expressas para além da palavra. E é por isso que a escolha dos recursos audiovisuais mostra-se indispensável, sendo utilizada como principal meio de sustentação metodológica da presente pesquisa.

Por meio deles, é possível compreender os significados, as percepções e as expressões humanas em maior profundidade, além de confrontar e comparar as diferentes fontes de informação. Tal fato se dá, visto que é na interlocução entre os aspectos subjetivos, expressivos e contextuais que os processos emocionais se exprimem. Seja através das expressões faciais, dos gestos, da entonação da voz ou da postura corporal, as emoções se fazem presente.

Nesse sentido, os vídeos apresentados nos revelam a interação entre emoção, linguagem e comportamento, mostrando não apenas o conteúdo das falas, mas também a maneira como são reveladas. Logo, subsidiados por fundamentos teóricos do mesmo eixo temático, essas manifestações serão compreendidas em sua forma mais autêntica e contextualizadas, favorecendo uma leitura mais precisa das experiências emocionais dos alunos da EJA no tardio processo de escolarização.

3. UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Falar sobre sentimentos, bem como compreender a sua influência no processo de escolarização, cativa o nosso olhar para o sujeito. Aquele que vive, que sente, que age e que interage.

Alinhado a esse propósito, é indispensável entendê-lo em sua totalidade, reconhecendo que seu desenvolvimento se constrói a partir de processos psíquicos, como a aprendizagem e a emoção, articulados ao sistema de instrumentos, à história e à cultura que o circundam (Franco, 2009, p. 3). Assim sendo, visando aprofundar essa discussão, recorreremos a uma situação hipotética.

Na imensidão verde da floresta Amazônica, a vida pulsa em ritmo próprio. Desde o camuflar entre as folhas ao canto que marca território, cada espécie encontra o seu lugar em um ecossistema vibrante e complexo. Entre árvores gigantes e rios caudalosos, a onça-pintada caminha silenciosamente entre as sombras. Com paciência e precisão, ela se aproxima da presa sem ser percebida. Por meio de um olhar atento e certo, usa da sua agilidade e força para atacar, garantindo, assim, a refeição do dia.

Já na imensidão cinza dos centros urbanos, o som constante de carros, buzinas e conversas mistura-se com a energia do comércio e dos pedestres, criando uma atmosfera pulsante. Em meio à complexidade deste ambiente, planejo a minha lista de compras semanal. Através de pesquisas³, busco estabelecimentos que oferecem melhor custo-benefício, além de boas condições de pagamento, garantia e qualidade dos produtos. Após ponderar as alternativas, tomando uma decisão que maximize os meus benefícios financeiros, vou às compras.

Confrontando essas situações, evidencia-se a prática da alimentação. Uma ação essencial para a garantia da sobrevivência e a manutenção do corpo, tanto para os humanos quanto para os animais. Todavia, há uma divergência na execução da atividade entre as espécies. Tal fato se dá, uma vez que os animais se alimentam por meio do instinto. Essa ação não é fruto de uma análise racional, mas de um impulso biológico ligado à necessidade de sobrevivência. Já os humanos, por meio da capacidade de pensar, refletir e agir de acordo com a razão, fazem escolhas precisas dos alimentos.

Com base nesta observação, o homem é caracterizado como um ser racional. Seja por meio da filosofia clássica de Aristóteles ou pelos ideais racionalistas de René Descartes, a razão é concebida como a característica que o distingue dos demais seres vivos. Enquanto estes agem por necessidade, o homem é capaz de avaliar, ponderar consequências e escolher entre diversas possibilidades. Em outros termos, a compreensão do mundo e a tomada de decisão não são apenas guiadas pelos instintos, mas também pelo pensamento lógico (Franco, 2009, p. 2).

Contudo, assim como evidenciado por Humberto Maturana (2002, p.15), dizer que a razão caracteriza o sujeito é um antolho, pois nos deixa cegos frente à emoção, a qual fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Ainda nas palavras do autor:

ao nos declararmos como seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

³ Por se tratar de uma situação hipotética, desconsiderou-se a parcela da população cujas ações são orientadas pela influência do marketing e pela valorização da escassez, uma vez que tais fatores poderiam introduzir variáveis externas capazes de comprometer a clareza analítica e o foco da reflexão proposta.

Partindo das concepções de Maturama (2002), o racional é contemplado como um fundamento transcendental que nos dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos. No entanto, o homem não possui uma essência pré-determinada, ou seja, algo que lhe é dado pelo pertencimento à espécie. Não podendo, pois, ser compreendido como abstrato, absoluto e universal.

Conforme aponta Martins (2001, p. 8-9 *apud* Franco, 2009, p. 2), o problema das abordagens racionalistas:

reside no fato de que ao se debruçarem sobre seu objeto, o tomam em separado da totalidade histórico-social que o sustenta. Ao perder sua sustentação, perdem-se as possibilidades de aprendê-lo em sua concretude, substituindo-se esta apreensão por outras, abstratas e vazias.

Nesta linha de pensamento, seguindo os marcos da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, o homem é um ser concreto, social, histórico e cultural que constrói a sua humanidade na interação com os outros homens (Franco, 2009, p. 4). Para exemplificar esta abordagem, retornaremos aos exemplos iniciais.

Para os seres humanos, a alimentação não é apenas um ato biológico. A possibilidade de fazer escolhas, combinar alimentos e preparar refeições não é exclusivamente racional, uma vez que reflete práticas sociais transmitidas por gerações, valores culturais, crenças religiosas e estruturas econômicas. Dessa forma, a alimentação se torna uma atividade mediada socialmente, onde as interações humanas e o contexto histórico determinam não apenas a nutrição, mas os significados ligados à comida.

Em síntese, o homem não é mera réplica do meio ambiente, nem alguém pré-formado, mas um ser que constrói, na e pela interação, com o contexto sócio-histórico do qual faz parte. Sendo assim, podemos afirmar que homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada polo expressa e contém o outro, sem que ambos se diluam e percam as suas singularidades (Aguilar, 2000, p. 127, *apud* Franco, 2009, p. 5).

Segundo Leontiev (*apud* Franco, 2001, p. 5), ao nascer, o homem é candidato à humanidade e é introduzido no mundo da cultura por outros indivíduos. Todavia, o que a natureza lhe proporciona não é suficiente para que ele viva em sociedade, sendo necessário a aquisição do que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico. A vista disso, é a partir do contato social que o indivíduo vai tornando seu aquilo que é

patrimônio do seu grupo cultural, atribuindo-lhe sentidos a partir daqueles já construídos em sua história de interações.

Assim, é por meio da integração e da apropriação dos modos de ação culturalmente construídos que os processos internos se transformam e dão forma às funções psicológicas superiores, como os sentimentos, as emoções, a autoestima e a cognição.

3.1 ENTRE SENTIMENTOS E EMOÇÕES

Quando algo bom acontece, sentimos alegria. Em momentos de ameaça, o medo nos domina. Se um incômodo surge, a raiva o ampara. Em meio a situações de perda, a tristeza se manifesta. Acompanhadas de mudanças físicas, essas reações envolvem o nosso corpo e triunfam sobre as nossas ações. Do cérebro ao corpo e do corpo ao cérebro, inauguramos, assim, o ciclo emocional. Mas afinal, elas são sentimentos ou emoções?

Apesar de serem concebidas como uma forma de resposta afetiva, as emoções e os sentimentos se diferenciam no tempo, na consciência e na intensidade em que se exprimem. Tal fato se dá, uma vez que as emoções são mecanismos biológicos ligados ao modo como os seres humanos agem ou reagem diante de determinados acontecimentos. Nessa circunstância, os sentimentos se manifestam como uma tradução da experiência corpórea enquanto uma emoção ocorre (Souza et al., 2020, p.10).

Deste modo, se algo bom acontece, a alegria pode ser expressa através de um abraço ou de uma risada. Em situações ameaçadoras, o coração acelera. No decurso da raiva, o grito se eclode. Enquanto a tristeza nos domina, o choro se liberta. Assim, é por meio de uma complexa interação biológica, pessoal e contextual, que as emoções e os sentimentos se comunicam e estabelecem o processo emocional.

Sentir, pensar e agir ou agir, pensar e sentir? Uma pergunta compartilhada por muitas pessoas, mas que apresenta respostas subjetivas e individuais. Ainda que a experiência emocional seja um aspecto comum ao desenvolvimento humano, as reações oriundas deste processo variam em consonância ao valor atribuído às coisas e/ou as circunstâncias.

Nessa linha, Vygotsky (*apud* Souza et al., 2020, p. 9) afirma que a esfera motivacional de nossa consciência, a qual abrange nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e nossas emoções, são determinadas pelo ambiente cultural. Logo, assim como evidenciado por Camargo (*apud* Souza et al., 2020, p. 9), o que parece predominar sobre as emoções são as complexas relações intra e intersíquicas, em contínuo processo de transformação e desenvolvimento.

Isto posto, essas relações são conceitos que se referem aos diferentes tipos de interações mentais ou psicológicas. Como relações intrapsíquicas, encontram-se os conflitos, pensamentos, memórias, desejos e sentimentos, ou seja, associações que ocorrem dentro da mente do próprio indivíduo. Já as relações intersíquicas são caracterizadas pelas trocas, sejam elas emocionais, comportamentais ou simbólicas, entre dois indivíduos (Bronfenbrenner, *apud* Souza et al., 2020, p. 9).

Acrescido a essas premissas, Bronfenbrenner (*apud* Souza et al., 2020, p. 6), por meio do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, fundamenta a ideia de que toda experiência individual se dá em ambientes compreendidos em diferentes contextos, os quais constituem a base para a análise das influências que os indivíduos sofrem. Estes, compreendidos por uma cadeia cíclica e interdependente, são exemplificados a partir de cinco ambientes:

- a) *Microsistema*: Situado no núcleo da cadeia, caracteriza-se por experiências que envolvem relações diretas com pessoas que possuem diferentes temperamentos, personalidades e crenças. Ele é composto por instâncias como a escola, a família, o trabalho e a religião.
- b) *Mesosistema*: Surge como a tradução das relações que acontecem entre dois microsistemas e as suas influências sobre o sujeito.
- c) *Exossistema*: Abrange estruturas sociais, formais ou informais, que, de alguma maneira, afetam o ambiente humano, como o sistema econômico, político, educacional, governamental e religioso.
- d) *Macrossistema*: Apresentando um âmbito mais global, é representado pelos padrões ideológicos das relações existentes na sociedade.
- e) *Cronossistema*: Evidencia influências e heranças culturais presentes nas famílias, constituídas por raízes históricas, valores, hábitos e práticas

ritualísticas. Também permite organizar cronologicamente eventos passados e contribui para a construção de possibilidades futuras

Logo, sendo o palco dos processos psíquicos e sociais, o contexto nos permite compreender os seres em desenvolvimento, bem como as emoções e os mecanismos que afetam as relações estabelecidas nos diversos ambientes, como por exemplo, na escola.

3.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

“Seja você o amor da sua vida”. Presente em livros, canecas ou até mesmo em estampas de blusas, essa citação, de autoria desconhecida, tornou-se amplamente difundida e utilizada por muitas pessoas. O seu significado? Um verdadeiro convite para a valorização da vida autêntica e a busca pela essência pessoal.

Apesar de parecer simples, é uma frase carregada de significados. O que seria viver autenticamente? E como encontrar a essência pessoal? Duas indagações que convergem em uma mesma resposta.

Segundo a lógica idealista (Bavaresco, 2018, p. 2) viver de forma autêntica seria agir de acordo com quem você realmente é, com seu conjunto de qualidades, valores, crenças, desejos e paixões, e não apenas conforme as expectativas ou padrões impostos pelos outros. Em suma, é ser coerente com que se sente, pensa e faz, ou seja, com sua essência.

Em consonância com esta perspectiva, a autoestima pode ser presumida como um amor-próprio que não depende de validação externa, apenas de uma profunda conexão com a própria essência e propósito, características inalienáveis ao sujeito e que independem das circunstâncias.

Entretanto, conceber a “autoestima” e o “autoconceito” como aspectos exclusivamente do sujeito implica desconsiderar o processo pelo qual eles se desenvolvem no contexto das relações sociais. Por isso, qualquer análise da formação da autoestima deve, necessariamente, abranger as interações sociais vivenciadas pelo indivíduo e seu contexto de vida.

Assim, tal como destacado por Franco:

a autoestima constrói-se na relação com os demais membros da cultura, uma vez que contextos socioeconômicos, culturais, familiares e escolares exercem

variadas influências na trama de interações que são, de acordo, com a teoria sócio-histórica, constitutivas do indivíduo (2009, p. 27).

Tendo como marco inicial a infância, a constituição da autoestima está intimamente ligada à qualidade das relações que o indivíduo estabelece ao longo da vida. De acordo com Bernardes, Silva e Uhren (2023, p. 2), os bebês tendem a ter uma relação positiva sobre si próprios. Todavia, à medida em que observam e interiorizam as mensagens emitidas pelos seus responsáveis, seja através da relação afetiva, do vínculo, do cuidado e da atenção de suas necessidades, tendem a fundamentar opiniões sobre si próprios.

De forma explicativa, se um indivíduo vivencia experiências depreciativas, humilhantes e críticas, o valor e a opinião que ele dará de si mesmo serão negativos. Somado a isso, ao viver sobre tal condição, tendem a manifestar sofrimentos psíquicos e a desenvolver comportamentos submissos e passivos.

Isto posto, as relações de amizade e as percepções de pais e professores exercem papel decisivo na formação da autoimagem do sujeito, influenciando seu sentimento de pertencimento a um grupo social e sua confiança em ser merecedora das realizações que deseja alcançar.

Durante a adolescência e a juventude, a autoestima permanece em formação, consolidando e ressignificando as bases construídas na infância. Assim, as escolhas correlatas nos âmbitos da vida, como no caminho profissional, social ou sentimental, terão como reflexos aquilo que o ser humano cresceu acreditando ser possível atingir.

Todavia, tal como evidenciado por Bernardes, Silva e Uhren (2023, p. 3), “as crenças de inferioridade, de incapacidade e de que sempre serão julgados ou rejeitados, dificultam o processo de escolhas”, uma vez que, quanto menor a autoestima, mais propensos estarão de esquecer quem são e sentirão maior necessidade de provar as suas identidades. Essas relações podem se tornar nocivas, com obstáculos na comunicação e sentimentos de inferioridade em relação aos seus pares.

Nesta conjuntura, refletir sobre a construção da autoimagem se faz necessário à medida em que ela atua como um fator chave na retomada das atividades escolares. Para além do espelhamento emocional no fenômeno do abandono escolar, Barbosa (2005, p. 8) apresenta-nos a ideia de que os sujeitos não escolarizados possuem problemas de autoestima, os quais se consolidam em resistências no aprendizado da leitura e da escrita. Logo, a autoavaliação em alfabetização é carregada de conotação psicológica,

cuja proeminência não é resultado apenas de suas autoanálises, mas também de como eles são vistos e avaliados pelos outros em meio às interações sociais, econômicas e do contexto político de que fazem parte.

Por meio desses aspectos, a escrita, através do seu crescente prestígio, torna-se uma ferramenta de distinção entre as pessoas que leem e escrevem e as que não leem e escrevem, conferindo empoderamento àquelas em detrimento destas. Posto isso, em sociedades em que as práticas sócio discursivas mediam as práticas sociais, o sujeito não alfabetizado é alguém cuja face é ameaçada. Como resultado, a alfabetização se transforma em um projeto de vida a ser alcançado, a fim de diminuir as desigualdades sociais e realizar reparações históricas daqueles que tiveram os seus sonhos interrompidos (Barbosa, 2005, p. 200).

3.3 COGNIÇÃO

No decorrer das discussões já apresentadas, tornou-se evidente a fusão dialética entre orgânico e cultural. E é na interdependência dessa comunicação que ocorre a fundamentação dos processos psíquicos e a sua subdivisão entre funções elementares⁴ e funções superiores⁵. Nessa associação, por serem decorrentes da participação do indivíduo em atividades compartilhadas, a constância dos processos elementares se sobressai perante as funções superiores (Quintamilha e Leal, 2019, p. 2).

Esta seletividade e direcionalidade das atividades mentais serão denominadas como “atenção”. Por meio dela, há uma definição dos elementos essenciais para uma determinada ação, além da concentração de esforços sobre um estímulo específico. Segundo Quintamilha e Leal (2019, p. 5), a capacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou insucesso de qualquer operação prática. Portanto, essa função psicológica assume um papel mais intencional na elaboração do

⁴ Entendem-se como funções psicológicas elementares os processos mentais básicos e naturais, presentes desde o nascimento e compartilhado por todos os seres e os animais. Essas funções constituem a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entre elas, destacam-se: a atenção involuntária, a memória, as sensações e percepções básicas, as reações emocionais, os impulsos e reflexos (Quintamilha e Leal, 2019, p. 2).

⁵ As funções psicológicas superiores englobam processos mentais complexos e intencionais que se desenvolvem ao longo da vida por meio da interação social, do uso de instrumentos e, sobretudo, da linguagem. Sendo assim, evidenciam-se: atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, linguagem e simbolização, planejamento e tomada de decisão, raciocínio e resolução de problemas (Quintamilha e Leal, 2019, p. 2).

pensamento e na tomada de decisões, contribuindo diretamente para o processo de aprendizagem formal.

Contudo, na busca pela compreensão do processo de amadurecimento intelectual, evidencia-se a necessidade de entender a relação entre pensamento e linguagem. Inaugurando este processo, duas linhas de acontecimento se exprimem separadamente: o pensamento não verbal e a linguagem não intelectual.

Para ilustrar este processo, recorreremos a mais um exemplo imaginário. Maria é um bebê nos seus primeiros anos de desenvolvimento. Em meio a cores, toques, cheiros e sons, informações são absorvidas e percepções são criadas. Embora não use palavras, aprende ativamente a todo momento, aprimorando a sua memória e atenção. Diante de todas essas novidades, Maria pensa antes mesmo de usar as palavras e fala sem pensar de forma racional, comunicando-se com o mundo da sua forma: pelo balbucio de sons ou pela repetição de palavras.

Porém, em um dado momento, linguagem e palavra se relacionam. Inicia-se, então, uma nova forma de comportamento: o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional.

À medida que há uma maturação do cérebro, os reflexos automáticos de Maria dão lugar a comportamentos mais coordenados e planejados. Deste modo, demarcando uma nova fase do desenvolvimento intelectual, passa a usar palavras para organizar e expressar os seus pensamentos, enquanto denota ideias mais racionais e conscientes.

Conforme apontado por Quintamilha e Leal (2019, p. 5), as emoções desempenham um papel especial na relação com os processos mentais, uma vez que a emocionalidade atua como uma força motora e direcionadora da ação do sujeito no mundo. À vista disso, o pensamento, em sua essência, é impulsionado pela motivação, isto é, pelos desejos, pelas necessidades, pelos interesses e pelos sentimentos. Em resumo, por trás de todo pensamento há uma tendência volitivo-afetiva.

Da emocionalidade ao pensamento, do pensamento à cognição. Nesta cadeia formativa, o ambiente social se tornará o grande promotor da aprendizagem. Nele, o sujeito estará exposto a novas oportunidades de aprender e será incitado a penetrar-se na vida intelectual daqueles que o cercam.

Tal como defendido por Catania,

A aprendizagem com os outros é especialmente importante no comportamento humano. Uma parcela muito substancial do que qualquer um de nós sabe é o que aprendemos com os outros, e muito disso nos tem sido explicitamente ensinado, seja no contexto informal de interações entre membros da família e outros, seja no contexto formal das instituições educacionais (1999, p. 262).

Sustentado pelo seio familiar, primeiro núcleo mediático do indivíduo, a aprendizagem inicia-se desde o nascimento. Esta condição desempenha um papel fundamental na formação de uma base sólida para as aprendizagens que se seguirão, como a escolar e a extraescolar, favorecendo a integração e o diálogo entre esses dois sistemas.

Sendo assim,

Com a ampliação das relações sociais e o ingresso da criança no contexto escolar, novas formas de aprender surgem e seus novos relacionamentos proporcionam-lhe outros referenciais no processo de aprender. Se, sua relação com a aprendizagem, configurou-se de forma saudável na família, a vinculação com novos modelos de aprendizagem será acionada com mais facilidade (Quintamilha e Leal, 2019, p. 7).

Portanto, o êxito ou o fracasso nos diversos papéis que os indivíduos desempenham ao longo de sua trajetória social, acadêmica e profissional está, em grande medida, condicionado ao sucesso ou insucesso das relações familiares, visto que suas funções não se restringem somente ao desenvolvimento de habilidades sociais, mas também favorece a aquisição de competências cognitivas.

Tornar explícita a relação entre emoção e aprendizagem é fundamental, visto que o processo de aprender está relacionado a diversos fatores, sendo um deles o aspecto emocional do educando. Parafraseando Quintamilha e Leal (2019), o afeto constitui um dos principais fatores de motivação para atitudes futuras, uma vez que elas determinam a direção das ações e impulsionam a realização de objetivos de longo prazo.

Sucintamente, experiências negativas de aprendizado em fases iniciais podem, portanto, comprometer a aprendizagem formal. A vivência e a expressão das emoções são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociais, a inteligência prática diante das demandas diárias e a aprendizagem acadêmica estruturada. Assim, quanto mais intensos os problemas emocionais vivenciados pelo sujeito, maiores serão as consequências escolares.

4. ANÁLISE DOS MATERIAIS

4.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), constitui uma modalidade de ensino destinada a indivíduos que não tiveram acesso à escolarização ou não concluíram seus estudos no período regular.

Ainda que a legislação escolar se organize para receber alunos, a EJA acolhe sujeitos concretos, com múltiplas biografias, temporalidades, percursos e vivências diversas, que tensionam e ressignificam essa expectativa normativa. São jovens, adultos e idosos, dentre homens e mulheres, negros e brancos, condicionados por limitações de tempo e espaço, frequentemente circunscritos aos seus bairros, em razão da restrita experiência de circulação pela cidade e do acesso limitado às redes culturais públicas situadas em espaços centrais mercantilizados. (Carrano, *apud* Minatto, 2023).

Incapacitados pelo sentimento de impotência, pela frustração e pelo desânimo, pela ansiedade e incerteza, pela exclusão e desvalorização. Traduções corpóreas das emoções oriundas do aprisionamento simbólico pelos quais estão submetidos e compromete as suas possibilidades de desenvolvimento. Um confinamento imposto pela pobreza e pelas desigualdades sociais, que cessam os seus movimentos, limitam as suas escolhas e condicionam os seus sentimentos.

Nesse cenário, o futuro deixa de ser horizonte e se converte em uma abstração distante, quase inalcançável. Quando o amanhã se esvazia e já não pode ser pensado, a esperança enfraquece, retraindo-se e limitando-se ao presente imediato. Desse modo, viver torna-se um exercício de sobrevivência, e não de projeção, deixando os indivíduos presos a um tempo estreito, marcado pela urgência e ausência de perspectivas. É nesse contexto de restrições objetivas e subjetivas que se inscreve as trajetórias avaliadas neste estudo.

Os materiais analisados reúnem histórias provenientes das regiões Sudeste e Nordeste do país, especialmente dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. Cada uma delas trazem consigo ciclos de vida distintos, identidades diversas, diferentes níveis de disposições para aprender, necessidades formativas específicas, variadas

representações sociais da leitura e da escrita, além de conhecimentos e habilidades constituídos ao longo de suas experiências cotidianas.

A heterogeneidade desse grupo de alunos perpassa os seus aspectos individuais, uma vez que se materializam nas distintas formas de experienciar, significar e projetar seus objetivos de vida. Tal fato se dá, uma vez que estão distribuídos em dois panoramas: o urbano, apresentado pelos registros audiovisuais “*Identidade EJA: Um documentário sobre a Educação de Jovens e Adultos*” e “*Fora de Série*”, e o rural, retratado pelo vídeo “*Vidas Entrelaçadas na EJA*”.

A primeira realidade, envolta pela aceleração produtiva, pelas práticas de consumo e a fragmentação do tempo, aspectos únicos do modo de ser, perceber e circular dos centros urbanos, configura-se como um espaço formado, majoritariamente, por indivíduos migrantes. Do norte ao sul, do leste ao oeste, circulam pelo país buscando melhores oportunidades de trabalho, qualidade de vida e estabilidade familiar, uma vez que regressam de bairros marcados pela violência cotidiana, que se converte em chave organizadora da vida pública e da resolução de conflitos (Minatto, *apud* Carrano, 2007).

Já a segunda, estruturada a partir da cadeia produtiva do sisal no interior do nordeste, é composta por sujeitos que já nascem inscritos nessa cultura. Reproduzida de geração em geração, essa lógica de produção não se torna uma opção ou escolha individual, impondo-se como prática necessária para a própria subsistência. Diante disso, apresentam escassa experiência de fluxo pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais (Minatto, *apud* Carrano, 2007).

Entretanto, sendo urbanos ou rurais, são indivíduos que buscam algo que não se concretizou no tempo e na idade, mas que agora faz falta: o saber escolar. Apesar de carregarem em suas narrativas um vasto conhecimento social, histórico, cultural e popular, eles são excluídos e renegados socialmente, sobretudo, por não serem escolarizados. Segundo Arroyo (*apud* Batista de São Pedro et al., 2021), são indivíduos que apresentam “trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”.

Tendo isso em vista, a negação do direito à educação não apenas limita o acesso ao conhecimento, tal como fere profundamente a subjetividade daqueles que dela são

privados, configurando-se como uma forma de violência emocional silenciosa. Oculta por meio de palavras, olhares, atitudes e relações assimétricas de poder, é uma agressão invisível que degrada, humilha e invalida o outro. Experiências essas que ferem a autoestima, a identidade e o bem-estar psicológico das suas vítimas, além de causarem marcas emocionais, como a autodesvalorização, a insegurança, a ansiedade social e até mesmo o abandono escolar.

Diante desse aspecto, as vivências afetivas dos sujeitos da EJA não podem ser interpretadas como simples reações individuais, mas como expressões de um fenômeno estrutural, reproduzido em instituições e relações cotidianas, que evidencia a histórica ausência de políticas equitativas. Nesse sentido, a desigualdade social, o racismo, a precarização das condições de trabalho, a descontinuidade de programas educacionais, a limitada oferta de vagas em certas regiões e a ausência de estratégias que respeitem as dimensões culturais e afetivas dessa população reforçam o círculo de exclusão.

Logo, por mais que o analfabetismo seja resultado de uma falha coletiva, seus efeitos emocionais recaem de forma individualizada sobre aqueles que o vivenciam. Assim, é sob as marcas da marginalização que suas identidades vão sendo moldadas, influenciadas por estigmas, limitações impostas e experiências reiteradas de desvalorização. Segundo Vygotsky (*apud* Camargo, 2002 p. 4), “a personalidade converte-se para si naquilo que é em si através do que representa para os outros”. Em outras palavras, o olhar do outro é carregado de significados que reforçam e legitimam a identidade do sujeito. Todavia, à medida em que é pressuposta, ela passa a ser tratada como algo pronto, fixo e concluído, não como um processo contínuo de construção e identificação (Ciampa, *apud* Camargo, 2002,).

Quando esses olhares vêm acompanhados de estereótipos, discriminações e expectativas negativas, produzem feridas emocionais profundas. Sentimentos como vergonha, insuficiência, medo de errar, silenciamento e a impressão de não pertencer ao espaço escolar tornam-se parte estruturante da experiência íntima desses indivíduos. Acumulados ao longo da vida, esses afetos não permanecem apenas como marcas internas, uma vez que moldam a forma como a pessoa se movimenta no mundo, limitando seus gestos e suas expressões.

À medida em que os julgamentos alheios são internalizados, o sujeito passa a regular seu comportamento a partir da imagem depreciativa que lhe foi imposta, o que

restringe sua participação, diminui sua autoestima e fragiliza sua confiança nas próprias capacidades. Assim, ao retornar à escolarização, carrega consigo não apenas um histórico de interrupções educativas, mas um legado emocional que interfere diretamente em como se relaciona com o aprendizado, com os colegas, com o professor e consigo mesmo, aspectos esses que se evidenciam nos relatos que seguem.

Ainda na infância, Joana Maria (Identidade EJA, 2023) começou a sua luta pela permanência na escola. Entretanto, por meio de práticas coercitivas dos seus familiares, abandonou os estudos precocemente. Segundo o seu pai, “*Quem estudou, estudou. Quem não estudou, não tem problema*”, uma fala que não se limitou a justificar a interrupção escolar, mas operou como um enunciado desmobilizador.

Passados alguns anos, essas palavras ainda reverberam em suas memórias como um eco persistente que, longe de ser superado, converteu-se em uma paralisia emocional diante do desejo por mudanças. Uma barreira invisível, porém, profundamente opressiva, que restringe as suas ações e seus pensamentos, instaurando um bloqueio interno que a impede de acreditar na possibilidade de um futuro diferente. Somada à vergonha por ser mais velha, essa confluência de sentimentos, marcada pelo peso do tempo perdido e pela autocrítica, convergiu em um impeditivo poderoso, tornando-se um obstáculo quase intransponível para o retorno aos estudos.

“*Você não consegue. Você é fraco. Você é um servente*”⁶. Essas são algumas das frases ouvidas por José Geraldo (Fora de Série, 2018) no decorrer da sua trajetória. Já Jhonata (Fora de Série, 2018), ainda na juventude, foi considerado por muitos como um “vagabundo”, com a premissa de “*que não passaria nem dos 15 anos, pois iria para o lado errado da vida e morreria*”.

A “fraqueza” atribuída a José Geraldo, por um determinado momento, realmente se tornou uma fraqueza. Uma marca discursiva que o aprisionou a uma realidade que, para ele, almejava ser rompida. O rótulo imposto pelo olhar do outro converteu-se como uma verdade interna, passando a orientar a forma como ele se percebia e como era socialmente situado, circunscrevendo-o a lugares sociais considerados subalternos. Nesse processo, o desejo de transformação foi gradativamente substituído por um sentimento de conformação, revelando a potência dos discursos estigmatizantes na produção de identidades e na limitação de horizontes de futuro.

⁶ Expressão utilizada para se referir aos profissionais da construção civil que auxiliam os pedreiros.

De modo semelhante, Jhonata foi atravessado pelo rótulo de “vagabundo”, que, imposto precocemente, instaurou-se como um marcador identitário. Em meio ao isolamento e à ausência de redes de apoio, esse discurso cristalizou-se como uma verdadeira sentença existencial, estreitando suas perspectivas e antecipando para ele destinos socialmente marginalizados.

Movido pelo sentimento de revolta e pela urgência de respostas imediatas às suas necessidades, Jhonata encontrou no chamado “*lado errado da vida*” não apenas uma alternativa de sobrevivência, mas uma espécie de morada. Um espaço marcado por emoções intensas, no qual a percepção contínua de injustiça e frustração alertava o seu corpo para a necessidade de emancipação, manifestando-se por meio da raiva, da ansiedade e de um estado permanente de tensão física.

Para além do estigma de inferioridade, Alexandre (Fora de Série, 2018) expõe as marcas do racismo que atravessam a marginalização do negro na sociedade. Em suas falas, ele ressalta que, embora seja reconhecido dentro da sua comunidade, ao circular em outros espaços e assumir ser um morador daquele território, passa a ser associado a um “marginal”. Ademais, rememora um episódio de violência sofrido aos sete anos, quando uma professora o agrediu com um apagador de quadro, acompanhando do comando racista: “*Sai daí, neguinho.*”

Diante desses aspectos, Arroyo aponta que

A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiram fazer o seu percurso nessa lógica seletiva e rígida do sistema escolar. Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter público do nosso sistema escolar. [...] Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas da vida a que é condicionada a infância, a adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. Olhar-se no espelho das trajetórias dos jovens e adultos que voltam à EJA talvez seria uma forma do sistema escolar reconhecer essa distância intransponível (Arroyo *apud* Batista de São Pedro et al., 2021, p. 10).

A educação, nesse sentido, se torna uma possibilidade de transformação social, seja a partir da ascensão econômica, da socialização e integração de diferentes grupos de aproximação ou distanciamento, assim como espaço de convívio e valorização cultural (Batista de São Pedro et al., 2021). Desta forma, para além do desejo pela conquista do objeto cognoscível, o processo de reinserção escolar implica a reconstrução dos sentimentos de confiança, a ressignificação de experiências marcadas pela dor e a superação de um passado que insistiu negar seus valores e potencialidades.

Diante de um período de divórcio, marcado por um difícil processo de superação, Michel (Fora de Série, 2018) recorre às drogas como válvula de escape. Por não se reconhecer mais e nutrir reconfigurar sua própria vida, retorna à escola com o objetivo de fazer novas amizades e se reestruturar. Com base nos seus relatos, seu retorno foi interessante. Ao voltar para aquele espaço, que talvez um dia lhe foi familiar, questiona-se sobre este novo mundo ao seu redor. Um mundo de possibilidades, ressignificação e acolhimento. Nesse ambiente transformador, Michel recebeu afeto, cuidado e olhares atentos; ao mesmo tempo, reinterpretou experiências de dor em potência, recuperou aspectos de sua essência e reconstruiu sua identidade. Em sete dias, uma única decisão mudou radicalmente a sua vida e hoje enxerga-se como uma nova pessoa.

Jhonata (Fora de Série, 2018), aluno mencionado anteriormente, acrescenta às suas observações o incentivo recebido dos professores e demais colegas. De modo a ilustrar o seu ponto de vista, destaca uma situação vivenciada em sala de aula em que recebe o rótulo de “bagunceiro” pela equipe pedagógica. Ao ser reconhecido como uma pessoa hiperativa e agitada, seu curso acadêmico ganha um novo rumo a partir da ação de uma docente que percebeu tanto sua dificuldade de concentração quanto sua habilidade com a matemática. Essa profissional, ao adaptar sua prática pedagógica, passou a envolver Jhonata na explicação dos conteúdos para os colegas com maior dificuldade, reinventando sua experiência escolar e transformando aquilo que antes era visto como problema em possibilidade de protagonismo e aprendizagem.

Diante dessa experiência, Jhonata ressalta que a motivação e o apoio coletivo constituem um dos principais elementos que potencializaram sua permanência e continuidade nessa trajetória. Ser legitimado, ouvido e validado não foram práticas recorrentes ao longo de sua vida; ao contrário, em muitos momentos, coube a ele ver, ouvir e validar aqueles que estavam ao seu redor, sem que suas próprias necessidades fossem acolhidas.

Nesse sentido, o percurso vivido passa a operar como um processo de reparação simbólica, no qual feridas antigas encontram possibilidades de cicatrização por meio do afeto, do cuidado e da atenção. O medo, o sentimento de insuficiência e a ansiedade, anteriormente paralisantes, passam a ceder espaço à reconstrução da esperança, que se manifesta acompanhada de alegria, otimismo e entusiasmo, reconfigurando sua relação consigo mesmo e com o futuro.

Assim sendo, a partir da compreensão da dinamicidade vivencial da EJA, identidades falsas, fixadas pelo olhar do outro e produzidas por estigmas sociais, podem ser desconstruídas e ressignificadas através do desenvolvimento de novas formas de reconhecimento, além do oferecimento de condições para que o sujeito reescreva a si mesmo, não mais pela lógica da exclusão, mas pelo direito de se reconstruir enquanto agente da sua própria história.

4.2 A ESCOLARIZAÇÃO NA HISTÓRIA DE VIDA DESSES SUJEITOS

Aos dois anos de idade, Francisco Germandes (Identidade EJA, 2023) mudou-se com a família para o interior de Minas Gerais em busca de novas oportunidades de trabalho. Dedicados às atividades agrícolas, reconstruíram suas vidas em uma fazenda, onde Francisco teve acesso à escolarização até os dez anos de idade. No entanto, ao concluir a primeira etapa do Ensino Fundamental, foi impedido pelo pai de continuar os estudos, uma vez que precisava contribuir com o trabalho familiar.

No momento em que sua trajetória escolar foi interrompida, Francisco ainda não era capaz de dimensionar as múltiplas consequências desse afastamento a longo prazo. Muito jovem, não percebia, naquele instante, o peso emocional e social da ausência da escolarização; contudo, já nutria o desejo de ocupar aquele espaço que, para ele, transcendia a mera aquisição da leitura e da escrita. A escola projetava-se, para Francisco, como a abertura para um novo mundo; um mundo no qual seus sonhos se tornavam palpáveis por meio da curiosidade, da imaginação, da confiança, da felicidade e da empatia. No entanto, esse anseio, por mais intenso que fosse, foi abruptamente cessado e acabou sendo silenciado por muitos anos, permanecendo soterrado nas terras que o afastaram da escola.

Assim como Francisco, Pedrita Ramos (Vidas Entrelaçadas, 2020) precisou interromper seus estudos aos doze anos de idade para dedicar-se à produção de palha. Sua vida no sertão da Bahia era permeada em períodos, sendo eles organizados na alternância entre o labor e a escola. Contudo, diante dos baixos salários e do limitado apoio financeiro à família, acabou abandonando a escola.

Embora ainda fosse uma criança, a decisão da evasão escolar partiu dela mesma. A escassez de possibilidades e a ausência de perspectivas de futuro produziram um deslocamento precoce de suas prioridades, conduzindo-a à dedicação exclusiva ao

trabalho. Nesse processo, Pedrita não teve sequer a oportunidade de sonhar ou de estabelecer um vínculo afetivo com a educação. Os sentimentos que atravessaram esse período estavam profundamente associados à lógica do labor, manifestando-se sob a forma de esgotamento físico, da apatia emocional e do silenciamento de desejos, comprometendo dimensões subjetivas fundamentais da infância e antecipando responsabilidades próprias da vida adulta.

Assim como Pedrita, Maria Dalmece (Vidas Entrelaçadas, 2020), Maria Bernadete (Vidas Entrelaçadas, 2020) e Clarice (Fora de Série, 2018) compartilham itinerários de vidas semelhantes, marcados pela reprodução da lógica cultural em que foram criadas, na qual o trabalho estava acima da escolarização. Conforme relata Clarice, aos doze anos de idade, enquanto se preparava para ir à escola, foi impedida pelo pai, que arrancou a sua mochila e a obrigou a ir trabalhar no campo. Nessa mesma conjuntura, Maria Bernadete aponta que, ao compartilhar o interesse de retornar aos estudos, foi criticada e desmotivada pelos próprios familiares.

A perda da mochila, vivida por Clarice, não se limitou a uma privação material, mas assumiu um profundo caráter simbólico. Ela expressa a negação de um direito, a interdição de um sonho e o aprisionamento a uma forma de vida que não foi por ela escolhida. Nesse processo, Clarice viu levarem sua motivação, sua vontade e sua liberdade de projetar outros caminhos possíveis. O que lhe restou foi um conjunto de afetos marcados pela saudade, pela solidão e pela tristeza, sentimentos que passaram a compor sua experiência cotidiana e a revelar, de maneira silenciosa, o impacto da exclusão sobre sua subjetividade.

O percurso de vida de Ramon da Silva (Vidas Entrelaçadas, 2020) também foi determinado pela influência familiar. Aos 17 anos, ao assumir a sua homossexualidade, foi expulso de casa pelos próprios pais. Sem apoio financeiro e emocional, viu-se abandonar a escola para garantir a própria subsistência. Ao se estabelecer financeiramente, retoma aos estudos, mas encontra novos desafios: as piadas dos discentes, os olhares discriminatórios e a resistência de alguns docentes, que tentavam negar sua identidade e impor-lhe um modo de ser que não correspondia a si.

Seja através da história do Francisco, da Pedrita, das Marias, da Clarice ou do Ramon, nos confrontamos com distintas realidades, múltiplas circunstâncias de evasão e da permanência desses alunos no processo de escolarização. Esta pluralidade se traduz

em diferenças, mas tal como evidenciado por Kern e Aguiar (2014, p. 26) essas diferenças não são necessariamente aquilo que difere do outro. As diferenças são as múltiplas formas de atuação dos sujeitos nas relações com o seu entorno, inerente a todos e todas, sem distinção.

Contudo, apesar dessas divergências, são sujeitos que compartilham as mesmas percepções emocionais diante da experiência da evasão. Ainda na juventude, foram impostos a uma dualidade perversa: sobreviver ou ser escolarizado. Um dilema que não deveria se configurar como uma escolha, mas sim uma condição básica de vida. Nessa disputa desigual, o cansaço se faz presente, mas em questão de segundos, é corroído pelo sentimento de insuficiência. Insuficiência por não terem vencido as limitações físicas imposta pelo corpo; insuficiência por não terem tentado mais; insuficiência por não terem escolhas.

Somado aos estigmas sociais enfrentados diariamente, uma culpa internalizada passa a condená-los, levando-os a se responsabilizar pelo abandono escolar como se tal decisão fosse fruto exclusivo de suas escolhas individuais. E a sentença dessa culpa? A prisão simbólica que perpetua suas condições de vida, alimentada por uma sociedade que os renega. São impossibilitados de projetarem outras perspectivas de futuro; são excluídos dos meios sociais; são invisibilizados e negados enquanto sujeitos de direitos.

Da culpa, nasce a vergonha; uma vergonha que paralisa, cala e deteriora a autoestima. Precedida dela, surge a revolta. Uma revolta contra as suas condições de vida, contra a exaustão mental e física gerada pelas intensas rotinas de trabalho e, em alguns casos, contra as próprias relações familiares que contribuíram com a ruptura com a escola.

Nesta perspectiva, recuperando as discussões teóricas expressas no capítulo anterior, é a partir da família que o sujeito interage com o mundo ao seu redor e define suas características biopsicossociais, as quais delimitarão as suas ações nos demais ambientes pelos quais transita, como a escola e o trabalho.

Desse modo, se um indivíduo se desenvolve em um ambiente em que a violência permeia as relações familiares, fatores como a depressão e o baixo índice pró-social são acarretados. Na escola, a evidência dessas ações se dá por meio de indisciplina, revoltas, agressões aos colegas e professores, perda de confiança, baixo rendimento escolar,

apatia, entre outros fatores, dificultando o aprendizado e a construção de atitudes sociáveis e solidárias (Ribeiro et al., *apud*, Souza et al., 2020).

Preso em meio a variadas manifestações de violência, Jhonata (Fora de Série, 2018) cresceu acompanhando a dependência alcoólica da mãe. Diante deste contexto, tendo uma irmã mais nova sob seus cuidados, assumiu o papel de provedor da família aos nove anos de idade e, devido ao cansaço da rotina, abandonou os estudos no mesmo período. Além da sobrecarga de responsabilidades impostas a uma criança, Jhonata também enfrentava agressões físicas da sua genitora e a fuga foi vista como a única maneira de escapar daquele sofrimento. Assim como relatado por ele, movido pela rebeldia diante das circunstâncias que lhe foi imposta, “*fui engolido pelos erros do mundo*”.

Para Jhonata, a fuga se caracterizou como liberdade. Todavia, o preço pago por essa autonomia foi mais alto do que imaginava. Sem estabilidade financeira, sem um lugar fixo para morar e sem qualquer suporte emocional, viu-se perdido diante da imensidão do mundo. Nesse cenário de vulnerabilidade, cada passo exigia esforços desproporcionais para simplesmente sobreviver.

Com o passar dos anos, esse percurso acabou-lhe trazendo dificuldades de adaptação e convivência social. Em meio a desconfiança e insegurança, os vínculos tornaram-se frágeis, as relações exigiam cautela e o sentimento de deslocamento acompanhava suas tentativas de recomeçar. Assim, ao buscar reconstruir sua trajetória, procurar novas oportunidades de trabalho e retornar à escola, carregava consigo não apenas o desejo de mudança, mas também os efeitos emocionais de uma história vivida sem apoio, acolhimento ou orientação.

Além da história de Jhonata (Fora de Série, 2018), essa problemática pode ser ilustrada a partir das memórias de Maria (*op. cit.*). Na adolescência, contrariando a vontade do pai, a jovem iniciou um relacionamento. Ao descobrir, seu genitor reagiu com violência e a expulsou de casa, levando-a a buscar abrigo na residência de uma tia. Distante da mãe, dos amigos e do ambiente escolar que lhe era familiar, Maria começou a perder o interesse pelos estudos. Paralelamente, por viver de favor, precisou trabalhar para se sustentar, pois, como afirma, “*a escola não iria lhe ajudar muito, não no momento, mas no futuro*”. Sob o peso emocional das violências sofridas e o desgaste físico imposto pelo trabalho, acabou interrompendo sua trajetória acadêmica.

A vivência afetiva de Maria é carregada de medo, desânimo e desmotivação. Ainda muito jovem, precisou lidar com as marcas da violência doméstica. Uma marca que atravessa as dimensões corpóreas, psicológicas, sociais e econômicas, cujos efeitos se prolongam no tempo e no espaço. Ainda fragilizada pela agressão, se viu sozinha, longe de tudo e de todos. Embora tenha sido acolhida por outros familiares, precisou se reorganizar sem ter espaço para elaborar a dor e o peso do crime sofrido. Em meio a esse turbilhão de rupturas e incertezas, a escola deixa de ocupar lugar em sua vida e perde relevância diante da urgência de assegurar a própria sobrevivência.

Marcado por angústias familiares semelhantes, evidencia-se o relato de Alexandre (Fora de Série, 2018). Criado em um ambiente com sete irmãos, o jovem enfatiza a dificuldade de comunicação existente com os seus pais. Aos nove anos de idade, em meio a toda pressão vivida em casa, começou a se afastar da família. Diante de suas próprias palavras, sua trajetória foi marcada por idas e vindas constantes, pois ele “*surtava, fugia e depois retornava*”, não apenas do lar, mas também da escola.

O surto e a fuga eclodem a necessidade de atenção e cuidado. Alexandre queria ouvir e ser ouvido; queria ver e ser visto, queria cuidar e ser cuidado. Em suma, desejava ser reconhecido como alguém que importa. A falta desses gestos essenciais abriu fissuras em sua experiência psicológica, gerando vazios que o levaram a se afastar do mundo e a se proteger no isolamento. Suas carências, não acolhidas a tempo, transformaram-se em barreiras internas que restringiram sua capacidade de confiar, expressar-se e se vincular ao outro.

Refletindo a instabilidade emocional vivida nesse período, Alexandre passou a enxergar a escola como um refúgio de lazer, um contraponto às dificuldades cotidianas e à exaustiva rotina de trabalho. Em razão de sua dificuldade de comunicação com os demais, encontrou na arte uma forma sensível de expressão, dando vida a sentimentos e experiências por meio de desenhos e brincadeiras com massinha.

Os apontamentos de Alexandre, carregados de história, sensibilidade e marcas afetivas, evidenciam o significado da educação na vida de um cidadão. No olhar de Silva,

Refletir sobre a educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida. É discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que se estabelecem consigo e com a natureza. É desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar nas identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as

circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é a ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas. (Silva *apud* Minatto, 2015),

A educação configura-se como uma possibilidade de transformação. Trata-se de um direito fundamental que transcende as barreiras do tempo, dos estigmas sociais, das marcas afetivas de exclusão e das desigualdades que moldam suas percepções sobre o aprender. Ao retornarem à escola, a EJA se consolida como um espaço de acolhimento, reconhecimento e partilha de saberes, em que o conhecimento se entrelaça aos afetos e às experiências particulares de vida. Assim, a escolarização adquire um caráter transformador e libertador, possibilitando a reconstrução da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento destes sujeitos.

Silvanete e José Lourenço (Identidade EJA, 2023) são um casal. Diante da falta de condições de estudo durante a juventude, veem na EJA a “*melhor oportunidade que encontraram*” para realizar um desejo antigo: o de estudar e retornar um projeto de vida impedido. Concluem que esta modalidade é “*uma benção em suas vidas.*”, não apenas por possibilitar o retorno à escolarização, mas por permitir a reativação de um percurso formativo que, apesar de suspenso no tempo, sempre esteve presente em seus desejos. Trata-se de um gesto de reconhecimento e de reconciliação consigo mesmos, um verdadeiro voto de felicidade dirigido à própria trajetória.

Jhonata (Fora de Série, 2018) compartilha do mesmo sentimento. Embora reconheça o trabalho como fonte de subsistência, vislumbra a educação em seu aspecto transformador. Por meio dela, acredita ser possível superar as limitações impostas pela sociedade e conseguir fazer aquilo que antes lhe era inacessível - o que para ele representa “*sua maior alegria*”. Uma alegria que nasce da autonomia de conduzir a própria vida, de exercer suas capacidades e de reelaborar a própria existência, conferindo novas cores a uma trajetória até então marcada por sombras.

Mesmo com todo o cansaço, a escassez de tempo, as delimitações físicas, as diversidades geracionais, as barreiras de mobilidade urbana e os compromissos familiares, esses alunos compartilham um único sentimento: a vontade. Vontade de crescer, de aprender, de formar e de se libertar de uma realidade que por muito tempo os aprisionou.

Deste modo, para todos os alunos aqui mencionados, a EJA representa uma oportunidade concreta de ressignificar experiências antes atravessadas pela exclusão. Em outras palavras, ela é vista como uma forma concreta de possibilidade. Ao adentrarem um espaço acolhedor, onde suas trajetórias são reconhecidas e suas vozes são legitimadas, metamorfoses acontecem. Antigos medos são reconstruídos em confiança, a timidez se reconfigura em participação ativa e a autodepreciação é substituída pelo sentimento de pertencimento. Nesse movimento, esses sujeitos fortalecem a autoestima e descobrem novas maneiras de estabelecer vínculos, seja consigo, com o outro e com o próprio processo de aprendizagem.

4.3 O RECOMEÇO: OS SENTIMENTOS ORIUNDOS DO RETORNO

“Eu sou um cego enxergando. Porque você vê, mas você não lê e não escreve, então, você é um cego enxergando tudo, mas sem saber de nada.” Esta é a forma como Vanei Santana (Vidas Entrelaçadas, 2020) se percebe no mundo. Oriunda de uma família ligada às atividades rurais, começou a trabalhar no campo aos doze anos de idade. Como consequência do exaustivo trabalho e da responsabilidade de auxiliar o pai na criação das nove irmãs, abandonou os estudos ainda na mocidade. As marcas do sol destacam-se em sua pele, o cansaço da rotina expressa-se em seus traços e comunica-se através do seu olhar. Mas para Vanei, o peso de não ser alfabetizada é ainda pior, porque ela *“não tem o conhecimento de ir até a cidade e arrumar um emprego melhor”*.

Sones Pierre (Identidade EJA, 2023), imigrante haitiano, vislumbra no Brasil a esperança da tranquilidade. Amparado pelo acolhimento recebido e a identificação com a cultura brasileira, almeja aprender o português para construir uma trajetória profissional e conquistar novos horizontes.

Francisco Germandes (Identidade EJA, 2023), no auge da sua maturidade, encontra na EJA uma companhia; um refúgio à solidão vivida após a perda de sua esposa. Embora não tenha um objetivo claro com o retorno à escolarização, nutre o simples e genuíno desejo de consolidar a sua escrita. Como ele mesmo afirma, *“sua paixão maior é aprender a escrever o que ele tem vontade de escrever”*, visto que a leitura, ainda que parcial, já está em seu domínio.

Assim como ele, Joana Maria (Identidade EJA, 2023) se viu presa em casa, cedida ao vício de televisão, e decidiu retomar os estudos. Apesar de se considerar “velha” para isso, encontrou motivação no desejo de se alfabetizar, especialmente para compreender a Bíblia. Ainda que esse objetivo não se realize plenamente, afirma com serenidade e humor que, ao menos, “*saberá o caminho da escola*”.

No entendimento de Vanei, Sones, Francisco e Joana, a EJA é vista como uma “*esperança de vida*”. Apesar desta congruência, a compreensão da “esperança” se difere mediante aos aspectos geracionais e aos objetivos individuais.

Para Vanei e Sones, indivíduos adultos, a “esperança” se materializa na oportunidade que a EJA oferece de “*correr atrás do tempo perdido*”. Dito isso, mais do que um desejo individual, a escolarização passa a ser vista como uma possibilidade de romper com os estigmas que a sociedade capitalista lhes atribui cotidianamente.

Ao dizer sentir-se como “*um cego enxergando*”, Vanei verbaliza a própria experiência de invisibilidade que a acompanha. Trata-se de um paradoxo que sugere a limitação de sua consciência, uma vez que, embora conheça e perceba aspectos da realidade, os apreende de forma fragmentada. Por esse motivo, passa a vivenciar sentimentos de vulnerabilidade, perplexidade e anulação, pois está diante de um mundo que tenta decifrar, mas sente-se incapaz de apreendê-lo totalmente.

Inserida em um sistema que supervaloriza o rendimento, o consumo e a produtividade, essa problemática se intensifica: Vanei se enxerga como alguém que não corresponde integralmente às exigências do mercado, percepção esta que reduz a sua identidade e ofusca os conhecimentos práticos e as vivências que constituem sua trajetória.

Como resultado da nova organização do trabalho, a capacidade cognitiva de um sujeito passa a ser medida por critérios estritamente instrumentais, como ler, escrever, assinar documentos e interpretar normas. Nessa lógica desumanizadora, aquele que não domina tais habilidades é imediatamente situado em uma posição de menor valor social, uma vez que sua existência está condicionada apenas à sua utilidade produtiva.

Ao serem responsabilizados por suas próprias condições, intensificam-se neles o sentimento de culpa e o desejo de reconhecimento, sobretudo por serem pressionados a corresponder às exigências sociais do “saber” além do “saber fazer”. Nesse contexto, a educação deixa de ser apenas um projeto pessoal e passa a ser compreendida como

uma forma de oferecer à sociedade aquilo que, ainda que tardiamente, se espera deles. Assim, sob o discurso da transformação social, a escolarização assume um caráter preparatório, orientado para a inserção no mercado de trabalho e pautado por uma lógica de produtividade e desempenho.

Sob o olhar de Maturama,

Quando eu era estudante, como já disse, desejava retribuir à comunidade o que dela recebia, sem conflito, porque minha emoção e minha sensibilidade frente ao outro e meu propósito ou intenção a respeito do país coincidiam. Mas atualmente essa coincidência entre propósito individual e propósito social não se dá, porque, no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição (2002, p. 14)

Ainda nas palavras do autor, não existe competição sadia. Por se tratar de um fenômeno cultural, sua base e difusão estão ancoradas na negação do outro. Esse aspecto se evidencia nos discursos que exaltam a concorrência como um valor social positivo, mas que desconsideram os sentimentos que permeiam a práxis de competir, ou seja, a censura do outro.

Genilton dos Santos (Vidas Entrelaçadas, 2020) é um adolescente que amadureceu no mundo do trabalho, especificamente no cultivo da palha. Desde a infância, ao observar o domínio do pai nas atividades laborais, aprendeu as técnicas e saberes agrícolas. Mesmo possuindo amplo conhecimento sobre a terra, o clima e o processo produtivo, Genilton afirma continuar estudando com o propósito de “*ser alguém melhor na vida*”.

Ter um propósito, para muitos, é entendido como um anseio, um objetivo e uma razão para alcançar algo significativo. No caso de Genilton, esse propósito vai muito além de uma ambição genérica; trata-se de uma afirmação que traduz o desejo de visibilidade, reconhecimento e pertencimento. Por trás desse intuito, emergem sentimentos de carência e solidão, uma intensa necessidade de atenção, valorização e aceitação, revelando como sua busca por sentido está profundamente entrelaçada à percepção de ser visto e reconhecido pelos outros.

Apesar de se enxergar como um sujeito ativo e portador de direitos, Genilton ainda se sente inferiorizado frente à sociedade. Conforme destacado por sua professora, muitos alunos demonstram dificuldades, sobretudo por vergonha, em compartilhar suas experiências cotidianas e profissionais em sala de aula. Para ele, “*ser alguém melhor*”

significa concretizar a escolarização formal e ingressar em um curso superior, desconsiderando, assim, a relevância social de seu trabalho e o conjunto de saberes que elaborou ao longo da vida.

A autoimagem construída por Vanei e Genilton é resultado das múltiplas formas de exclusão vivenciadas na esfera social, as quais entrelaçam-se e configuram-se como um mecanismo que perpetua a marginalização e o apagamento de determinados grupos. Estes, carregam nos corpos o silenciamento de suas vidas e a desvalorização de suas experiências, raramente legitimadas pelo sistema escolar e pelo mercado de trabalho.

Somado a isso, compreendendo que o ato de aprender está intimamente vinculado ao sentido que o sujeito confere ao conhecimento e à própria escola, ao inibir o diálogo com as suas vivências concretas, as instituições de ensino reproduzem os processos de exclusão e fomentam o desinteresse.

Logo, a educação, de fato, pode os tornar “*alguém melhor*”, se partir da desconstrução de ideias segregatórias e do desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre o mundo e o contexto em que estão inseridos.

Na concepção de Freire (*apud* Souza et. al., 2020, p. 13), a educação passa a ter dois momentos: no primeiro, há o conhecimento e o desvelamento do mundo; no segundo, ocorre a prática da transformação, libertando-o da opressão. Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas de seu aqui e de seu agora, mais poderá realizar a busca mediante a transformação da realidade. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções.

Já de acordo com a visão de Francisco (Identidade EJA, 2023) e Joana (Identidade EJA 2023), sujeitos em idade mais avançada, a “*esperança*” da educação também é compreendida sob o viés transformador, uma vez que possibilita o reencontro com o conhecimento, o exercício da autonomia e a revalorização de saberes adquiridos ao longo da vida. Vivendo este processo de forma mais “leve” e significativa, retomam à escolarização por motivações próprias, seja para aprender a escrever o que desejam, entender as receitas, ler a Bíblia ou apenas para aprender o caminho da escola.

Por que aprender o caminho da escola? Porque este espaço vai muito além de suas delimitações físicas. Mesmo que longo e árduo, ele reconstrói experiências afetivas, transformando esforços em significado. Cada passo desperta uma satisfação profunda

que percorre o corpo, trazendo sentimentos de orgulho, serenidade e uma alegria genuína. Não se trata mais dos obstáculos que antes os impediram de estar ali, mas do reconhecimento de que cada dedicação tem valor. Ao recuperar esse sentido, Francisco e Joana reencontram uma razão maior para existir, sentem-se conectados consigo mesmos, com os outros e com o mundo, reconhecendo-se como parte de um todo maior, onde suas vidas e escolhas encontram significado e beleza.

Apesar da solidão, a educação os une perante aos seus objetivos de vida. É uma reparação histórica com eles mesmos. Um momento em que suas vozes internas se eclodem e os seus desejos pessoais se exprimem perante a uma árdua trajetória que, por muito tempo, os repeliu. A educação é sentida como amor, qualidade de vida e autonomia. Os traços das letras se tornam identidades, as histórias lidas em livros se tornam possibilidades e as operações matemáticas simbolizam as transformações. Assim, surge o início de um novo recomeço.

Em uma sociedade que teme a finitude, gerando, deste modo, o isolamento e silenciamento das pessoas idosas, Francisco e Joana rompem com as delimitações impostas pelo tempo e pelos estigmas da aprendizagem. Diante disso, a EJA configura-se como um espaço de acolhimento e ressignificação de experiências, possibilitando a reconstrução da autoestima, a reafirmação da identidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento social. Permite, pois, que o envelhecimento seja vivido como continuidade e potência, e não como limitação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é constituído de histórias. Histórias de vida, de superação e de transformação. Narrativas que revelam as condições de existência que moldam o desenvolvimento desses sujeitos e, conseqüentemente, influenciam sua consciência, sua identidade e a forma como se percebem no mundo.

Conforme evidenciado nas análises dos materiais, em trajetórias marcadas por rupturas, exclusões e retomadas, a percepção de si costuma constituir-se, em um primeiro momento, sob o signo da insuficiência e da invisibilidade. Um processo de autoavaliação que incide diretamente na maneira como o indivíduo age, sente e interpreta o mundo ao seu redor.

Nesse movimento dialético, ao mesmo tempo em que o sujeito se avalia e se objetiva nas interações com os outros, também é avaliado por eles. Como resultado, produz-se um processo de valorização⁷ cuja significação é, muitas vezes, incorporada e internalizada pela própria pessoa, passando a orientar a construção de sua identidade.

À luz dessas considerações, a interrupção precoce da escolarização, articulada a discursos desqualificadores, experiências reiteradas de fracasso escolar e condições materiais adversas, inscreve-se na subjetividade desses sujeitos por meio de marcas emocionais duradouras. Tais vivências produzem um campo afetivo marcado pela sensação de incapacidade e insegurança, das quais emergem sentimentos de ansiedade, vergonha e medo.

A persistência da impotência diante das limitações estruturais e do desânimo prolongado favorecem a instalação de posturas emocionais de conformidade e retraimento, nas quais o desejo de mudança é gradualmente silenciado. Quando atravessadas pela culpa, essas experiências dão lugar a um sentimento de revolta, por vezes silencioso, mas que exerce uma tensão constante nas ações desses indivíduos, afetando sua relação consigo mesmos, com os outros e nos diferentes espaços sociais que ocupam.

Em suma, depreende-se que a constituição da autoestima decorre, em grande medida, das condições concretas de existência dos indivíduos, e não, como postulam certas pedagogias idealistas, de uma intervenção ou modelagem imposta por agentes externos. Deste modo, enquanto não houver mudanças efetivas em seus meios de existência, transformações substanciais na consciência e, contudo, na autoavaliação, tendem a permanecer limitadas.

Assim, correspondendo, etimologicamente, ao ato de pesquisar, tal como apresentado na introdução deste estudo, a busca pela compreensão dos distintos sentimentos envolvidos no processo de escolarização dos educandos (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se necessária à medida em que a educação assume um papel humanizador na formação da consciência desses indivíduos, abrangendo as dimensões cognitivas, afetivas e éticas.

A vivência escolar na EJA possibilita um movimento profundo de ressignificação dos sentimentos e da autoimagem, historicamente construídos a partir dos estigmas que

⁷ Ato de atribuir valor.

atravessam as trajetórias sociais, emocionais e cognitivas desses sujeitos. Ao retornarem à escola, passam a se reconhecer como protagonistas de suas histórias e como portadores de saberes construídos ao longa da vida. Nesse contexto, a experiência educativa deixa de ser apenas um meio de certificação e passa a configurar-se como um espaço de reconhecimento, escuta e pertencimento, no qual as suas jornadas são valorizadas, legitimadas e transformadas em fonte de sentido e dignidade.

Nota-se, portanto, que a percepção de si se desloca da condição de um sujeito marcado pela falta para a de um sujeito em constante construção, capaz de aprender, projetar o futuro e atribuir novos sentidos à própria existência. Assim, os alunos da EJA passam a se perceber no mundo não apenas como aqueles que foram historicamente privados de direitos, mas como indivíduos que, apesar das adversidades, afirmam sua identidade, reivindicam visibilidade e reconhece em si a capacidade de mudança. Trata-se de um movimento de transmutação afetiva, no qual a dor cede lugar à potência, o medo se converte em esperança e a impotência dá espaço aos sentimentos de satisfação, realização e pertencimento.

Essa reconfiguração subjetiva encontra respaldo na compreensão de que educação e sociedade se constituem em uma relação de interlocução recíproca. Segundo Saviani (2004 *apud* Franco, 2009, p. 7), ao mesmo tempo em que o ensino é orientado pelos condicionantes sociais, ele também exerce um papel fundamental na transformação da realidade histórica. É justamente nessa contradição que emerge a oportunidade de formação de sujeitos mais críticos, capazes de compreender o contexto que os determina e, deste modo, intervir na sua modificação.

Perante a esses aspectos, pode-se concluir que refletir sobre os sentimentos nesta modalidade de ensino, implica, necessariamente, a construção de um Projeto Político Pedagógico que promova princípios de solidariedade e identidade de classe, uma vez que não é possível transformar a concepção de si fora da trama social.

Logo, cabe à escola reafirmar-se como um espaço de emancipação, diálogo e reconstrução de sentidos, capaz de acolher os estudantes em suas singularidades e a promover sentimentos de pertencimento, dignidade e reconhecimento. Ao compreendê-los como seres históricos, portadores e produtores de cultura, a escola contribui para a valorização e ressignificação de suas trajetórias, marcadas, muitas vezes, por exclusão, frustração e silenciamento.

Nesse sentido, ao valorizar as experiências, os saberes e os percursos de vida dos estudantes, a EJA consolida-se como um espaço de resistência afetiva diante das desigualdades que permeiam suas trajetórias, fortalecendo vínculos, promovendo a autoestima e reafirmando a legitimidade de suas identidades. Dessa forma, a educação reafirma-se como uma prática social transformadora, marcada pela esperança e pelo compromisso coletivo, capaz de favorecer o desenvolvimento integral do ser humano e de possibilitar a reelaboração de suas vivências emocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Editora Vozes Limitada, 2017.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figuerêdo. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. *In*: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Caxambu: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*, 2005, p. 14.

BATISTA DE SÃO PEDRO, Joilson; MONTEIRO DA CONCEIÇÃO, José Luis; PEREIRA ASSIS, Cristiane. Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos? Qual tem sido a formação dos professores? *Revista Cocar*, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4744>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BAVARESCO, Agemir. Idealismo Realista ou Realismo Idealista: Hegel & Marx. *Veritas: Revista de Filosofia da PUCRS*, Porto Alegre, v. 63, n. 1, p. 355-375, 2018. DOI: 10.15448/1984-6746.2018.1.29831. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/29831/16753>. Acesso em: 07 jan. 2026.

BERNARDES, Alessandra de Jesus *et al.* A autoestima e o seu papel determinante no desenvolvimento do ser humano. *Anais do SICTEC* 2023. Disponível em: <https://cescage.edu.br/site/wp-content/uploads/2023/09/RESUMOS-APROVADOS-SICTEC-2023-FINAL.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

CAMARGO, Denise de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 213–222, 2002. <https://doi.org/10.5380/psi.v6i2.3309>. Acesso em: 04 dez. 2025.

CATANIA, A. C., *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos na América Latina. UNESCO. Representação no Brasil, Fundação Santillana. São Paulo: Moderna, 2009, p. 55-92.

FORA de Série. Direção: Paulo Carrano. Produção: Observatório Jovem do Rio de Janeiro / Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro: *Observatório Jovem do Rio de Janeiro*, 2018. Documentário, 90 min. Disponível em: <https://www.filmeforadeserie.com/>. Acesso em: 07 dez. 2025.

FRANCO, Adriana de Fátima. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fH6jBSJQrVdfCXbBDW8CS9x/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 19897, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2002.

FREITAS, Tino; MORAES, Odilon (ilustrador). *Os Invisíveis*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas (Editora Schwarcz S.A.), 2021. 56 p. ISBN 978-8574069609

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

IDENTIDADE EJA: UM DOCUMENTÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [Vídeo]. *Presente História*, 2023. 32 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aOSBihnaYvw>. Acesso em: 24 out. 2025.

KERN, Caroline; AGUIAR, Paula Alves de. *Sujeitos da Diversidade*. Florianópolis: IFSC, 2014.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. *Horizontes Antropológicos*, v. 25, p. 253-272, 2019.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, dez. 2011.

MATRUANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MINATTO, Zulma Martins. *Os diferentes sujeitos da EJA: um ambiente de encontros e desafios*. Instituto Federal de Santa Catarina. 2023. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/441/Zulma%20Martins%20Mina%20tto_Os%20desafios%20sujeitos%20da%20EJA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2025.

PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

QUINTAMILHA, Augusta Karla Silva; SILVA, Gisele Karina Leal da. A relação entre emoções e aprendizagem: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: *CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU*, 6, 2019, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58766>. Acesso em: 24 out. 2025.

SOUZA, Joelson Carvalho; HICKMANN, Adolfo Antonio; ANSINELLI LUZ, Araci; HICKMANN, Girlane Moura. A influência das emoções no aprendizado de escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 258, maio/ago. 2020. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WrmrbPH4J5nySswTBqCMKmR/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

OZIEWICZ, Tina. *A vida secreta das emoções*. Tradução de Luiz Henrique Budant. Ilustrações de Aleksandra Zajac. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024. 65 p. ISBN 978-85-469-0524-9.

VIDAS Entrelaçadas EJA. Direção: Katiuscia da Silva Santos; Paulo José Pereira dos Santos. Edição de Imagens: Toni Carvalho. Bahia: *Observatório de Educação do Território do Sisal (OBEJA)*, 2020. Disponível em: <https://obeja.uneb.br/documentario-vidas-entrelacadas-na-eja/1150>. Acesso em: 24 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.