



Educação de Jovens e Adultos, Educação Social e juventudes: da subjetividade à aprendizagem

Juliana dos Santos Rocha¹
Isabella Kessler Azambuja²
Marlene Rozek³

Resumo: *A Educação Social e a Educação de Jovens e Adultos se tornaram espaços alternativos à margem da tradição escolar e acolhem as diferentes trajetórias e a complexidade dos processos de aprendizagem da juventude brasileira. Em uma perspectiva de aprendizagem enquanto processo subjetivo alinhado à experiência de vida do educando, este artigo tem como objetivo refletir sobre as trajetórias de aprendizagem das juventudes em contextos educativos não tradicionais a partir do diálogo de duas pesquisas em âmbito de mestrado em Educação. A primeira pesquisa contou com a participação de um adulto matriculado na Educação de Jovens e Adultos e discursiva sobre suas experiências educacionais enquanto jovem, utilizando como método de análise a Metodologia Construtivo-Interpretativa; na segunda pesquisa foram participantes 10 jovens entre 14 e 19 anos que acessavam a Educação Social, utilizando como método de análise a Análise Textual Discursiva. No diálogo entre as duas pesquisas, foram determinados dois aspectos importantes acerca das diferentes possibilidades pedagógicas que dão conta da complexidade das juventudes: a) a concepção da aprendizagem para além do processo de escolarização; b) o potencial da afetividade para promover processos de aprendizagem mais produtivos. Assim, caminhos são possibilitados para refletir sobre a articulação entre juventude, tradição escolar e permanência.*

Palavras-chave: *Juventudes. Educação Social. Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Subjetividade.*

Youth and Adult Education, Social Education and Youth: From Subjectivity to Learning

Abstract: *Social Education, as well as Youth and Adult Education, have become alternative spaces outside the school tradition that embrace the different trajectories and complexities of the learning processes of Brazilian youth. From the perspective of learning as a subjective process that is aligned with the student's life experience, this article aims to reflect on the learning trajectories of young people in non-traditional educational contexts through the dialogue of two master's dissertations in*

¹ Doutora em Educação, Pedagoga na Fundação Projeto Pescar. E-mail: juliana.rocha.psicopedagogia@gmail.com ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6923-2107>

² Mestre em Educação, professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos do Colégio Mesquita de Porto Alegre (RS). E-mail: isabella.k.azambuja@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0526-801X>

³ Doutora em Educação. E-mail: marlene.rozek@puers.br ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8740-6166>



the field of Education. The first investigation involved the participation of an adult enrolled in Youth and Adult Education and discusses their educational experiences in their youth, using the Constructive-Interpretive Methodology as a method of analysis; in the second investigation, 10 young people between 14 and 19 years old who accessed Social Education participated, using Discursive Text Analysis as an analytical method. In the dialogue between the two surveys, two important aspects were determined about the different pedagogical possibilities that take into account the complexity of young people: a) the concept of learning beyond the school process; b) the potential of affection to promote more productive learning processes. Thus, paths are widened to reflect on the articulation between youth, tradition, and school permanence..

Keywords: *Youths. Social Education. Youth and Adult Education. Learning. Subjectivity.*

Educación de jóvenes y adultos, educación social y juventud: de la subjetividad al aprendizaje

Resumen: *La Educación Social y la Educación de Jóvenes y Adultos se han convertido en espacios alternativos fuera de la tradición escolar y acogen las diferentes trayectorias y la complejidad de los procesos de aprendizaje de la juventud brasileña. En una perspectiva del aprendizaje como proceso subjetivo junto con la experiencia de vida del estudiante, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes en contextos educativos no tradicionales a partir del diálogo de dos investigaciones en el ámbito de la Maestría en Educación. La primera investigación involucró la participación de un adulto matriculado en Educación de Jóvenes y Adultos y discute sus experiencias educativas en la juventud, utilizando la Metodología Constructivo-Interpretativa como método de análisis; en la segunda investigación participaron 10 jóvenes entre 14 y 19 años que accedieron a Educación Social, utilizando como método de análisis la Análise Textual Discursiva. En el diálogo entre las dos investigaciones se determinaron dos aspectos importantes sobre las distintas posibilidades pedagógicas que toman en cuenta la complejidad de los jóvenes: a) la concepción del aprendizaje más allá del proceso escolar; b) el potencial de la afectividad para promover procesos de aprendizaje más productivos. Así, se abren caminos para reflexionar sobre la articulación entre juventud, tradición escolar y permanencia.*

Palabras clave: *Juventudes. Educación Social. Educación de Jóvenes y Adultos. Aprendizaje. Subjetividad.*

1 Introdução

Tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação Social partem do princípio da falibilidade da educação tradicional em abarcar e acolher as diferentes perspectivas, aprendizagens e sentimentos em uma sala de aula. Assim, em uma perspectiva homogeneizante de transmissão de conhecimento, as idiosincrasias dos estudantes se apagam



em função do bom comportamento em sala de aula; em outras palavras, aqueles que não se encaixam nas prerrogativas são enviados a repetir de ano ou a evadir. Muitas vezes esses sujeitos encontram acolhimento na escola noturna, na EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou mesmo na Educação Social, ainda que essa última não seja um substitutivo da Educação Básica. Por consequência, outras trajetórias educativas, fora da conhecida “escola tradicional”, vão sendo formadas e, portanto, produzindo marcas no curso de aprendizagem desses educandos.

O presente texto propõe uma discussão a partir dos resultados de duas pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado em Educação e tem como objetivo refletir sobre as trajetórias de aprendizagem das juventudes em contextos educativos não tradicionais, tendo em vista a necessidade de instaurar um espaço que produz conhecimento acerca de possibilidades pedagógicas que contemplem a diversidade do público que acessa a política pública de Educação no país; nesse caso, as juventudes em suas diferentes trajetórias. Assim, postas em diálogo, ambas pesquisas trazem uma outra perspectiva de aprendizagem que abarque e acolha as diferenças de caminhos educativos percorridos por esses educandos.

2 Juventudes fora da tradição escolar

Por muito tempo o termo “juventude” foi compreendido como sinônimo de um período que precedia a vida adulta, utilizando-se como principal critério de reconhecimento a idade. De acordo com Margulis e Urresti (1996, apud. PEREIRA; LACERDA, 2012), outras variáveis foram sendo incorporadas a essa compreensão, tais como: classe social, etnia, trabalho e gênero. Isso permitiu que progressivamente a discussão fosse ampliada, superando reducionismos. Desse modo, podemos afirmar que o conceito mais atual é complexo e busca considerar questões pertinentes aos sujeitos que vivenciam a juventude de diferentes formas, em seus distintos contextos, levando-nos a utilizar “juventudes”, no plural, ao se referir a esse público.

De acordo com Pais (1996), os jovens podem até ser considerados um grupo homogêneo se comparados com outras gerações, mas, se comparados entre eles, é possível



percebê-los heterogêneos. Nesse sentido, para Esteves e Abramovay (2007), não existe apenas um tipo de juventude,

mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007p. 21).

Sendo assim, as trajetórias de vida dos jovens irão incidir sobre sua constituição, sobre a forma como se constituem jovens e, portanto, não há como compreendê-los sem refletir acerca de suas trajetórias. Mas, para isso, é necessário estar disposto e aberto a ver além do discurso socialmente instituído, além dos estereótipos e dos preconceitos. São discursos tão enraizados socialmente que, muitas vezes, as próprias juventudes têm dificuldade de se distanciar dessa produção de subjetividade social mais hegemônica, e somente quando levados a refletir sobre eles mesmos percebem as contradições entre o que de fato eles são e o que dizem sobre eles.

A partir da inteligibilidade que viemos produzindo nas últimas décadas sobre as juventudes podemos afirmar ainda que as modificações do mundo do trabalho acabam por refletir-se sobre elas e também na produção teórica sobre o tema. O excedente de trabalhadores, por exemplo, faz com que o mercado exija maior especialização e, conseqüentemente, que as pessoas ingressem cada vez mais tarde no mercado formal, o que também acabou por estender o que conhecemos como juventudes, haja vista que constituir família, deixar de depender dos pais, depende, em certa medida, da inserção no mercado de trabalho (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

As desigualdades sociais também incidem diretamente sobre as juventudes, como se constituem e como vivem no mundo. No caso do Brasil, temos grupos sociais marcados fortemente pela dificuldade de acesso a bens e oportunidades que acabam por precarizar a vida de boa parte da população jovem. Nesse caso, o acesso a uma educação de qualidade e que considere as diferentes trajetórias, a territorialidade, as aprendizagens anteriores ao



ingresso à escola e também aqueles saberes que não estão contemplados nos currículos da Educação Básica é algo que vem sendo historicamente negado à população mais pobre (ROCHA, 2016).

No Brasil, desde meados do século XVI, quando iniciado o processo de escolarização pelos jesuítas, a instituição escolar, com suas diferentes conformações, apresentou-se como uma ferramenta de manutenção da dependência. Com uma clientela elitizada e que consumia educação como um artigo de luxo, a escola se configurou para poucos alunos, com padrão de vida homogêneo e com suas necessidades básicas supridas. Não é novidade que a realidade se modificou drasticamente, mas que ainda temos uma escola do século XVIII (JOHANN, 2008). Essa escola, muitas vezes, acaba por participar ativamente da produção de desigualdades sociais.

Assim, a partir das pesquisas realizadas, temos refletido sobre possibilidades de outras formas de fazer Educação que vêm se efetivando no país como alternativas à educação escolar tradicional, nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade de ensino da Educação Básica, e a Educação Social, como um campo que vem crescendo no Brasil e sendo oportunidade educativa de formação cidadã e garantia de direitos, junto à Educação Básica e não alternativa a ela.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Social se qualificam e se fazem reconhecer como movimentos contra hegemônicos no processo educacional e escolar dessas juventudes. São espaços formais com suas bases nos preceitos da educação popular que acolhem as críticas e os obstáculos proporcionados pela educação tradicional que, mesmo com os avanços tecnológicos, mantém uma perspectiva bancária de transição monetária da aprendizagem. Dessa forma, o conceito de meritocracia na escolarização das juventudes, que compreende uma evolução linear tanto da vida quanto da aprendizagem considerando o mérito do estudante sem a inclusão dos diversos obstáculos sociais envolvidos, é questionado e posto à prova nesses espaços que se colocam à periferia da educação tradicional e bancária.

Portanto, a diversidade de juventudes periféricas e a necessidade de nos referirmos a elas no plural pressiona a educação tradicional que, em sua perspectiva homogeneizante, procura a formação de mão de obra especializada através de um conceito de aprendizagem enquanto transmissão (FREIRE, 1987). A EJA e a Educação Social procuram a construção da



formação integral do educando e a promoção de possibilidades de ela(e) se tornar protagonista das suas próprias aprendizagens, escolares ou não. A aprendizagem não é considerada como uma transmissão ou uma internalização direta de conceitos, mas sim um processo subjetivo de construção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1999). Em outras palavras, há diversos âmbitos subjetivos, individuais e sociais que envolvem a aprendizagem, como a trama da história individual do educando e como ele se insere e é inserido na sociedade, as suas atitudes e concepções atuais e projeções futuras, as suas relações interpessoais e os efeitos para si dessas interações. Portanto, o educando múltiplo em sua constituição promoverá diferentes sentidos para a aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos, em sua concepção, era destinada aos trabalhadores adultos como possibilidade de conclusão rápida da trajetória escolar para a melhor formação técnica para o ambiente de trabalho (HADDAD, DI PIERRO 2000). No entanto, a EJA em sua origem é polarizada: enquanto havia movimentos governamentais tradicionais para a alfabetização de adultos como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), havia movimentos na educação popular freireana para uma educação libertária e emancipadora. Essa polarização permanece nos dias atuais, já que há concepções da EJA enquanto supletivo ou enquanto espaço anti hegemônico e político de educação.

No entanto, o que já foi um espaço de adultos agora é marcado pela juvenilização dos educandos matriculados. Com a crescente dificuldade material, social e individual de concluir o ensino médio, muitas(os) estudantes migram para a EJA assim que completam a idade mínima para conseguirem uma forma mais “fácil” de finalizar a trajetória escolar e alcançar um melhor espaço no mercado de trabalho. Além disso, a EJA tem se constituído, nos últimos anos, ainda mais negra (TEIXEIRA, 2019). Portanto, além de marginalizada tanto nas escolas quanto nas políticas públicas por ser uma modalidade escolar “à parte” para alunos “incapazes”, os ataques institucionais e governamentais à EJA se enquadram no racismo estrutural da sociedade brasileira que marginaliza, humilha e maltrata a juventude negra.

A universalização da educação tem sido pauta das reivindicações brasileiras há décadas e tem sido abordada de diversas maneiras pelos governantes. No entanto, a garantia não é de uma educação de qualidade e sim de um ensino transmissivo de aprendizagens básicas, o que reforça conceitos meritocráticos e desiguais na trajetória educacional de jovens



periféricos. Para Pereira e Oliveira (2018), é essa concepção de universalização que reforça a juvenilização da EJA, já que as(os) estudantes que têm trajetórias erráticas nos anos escolares têm de ser alocados em algum espaço que, enfim, se torna a EJA. O direito à educação nunca foi igualitário no Brasil e, com a constituição atual dessa modalidade em nível nacional, essa desigualdade fica ainda mais evidente. A EJA se coloca, portanto, como espaço de esperança para os estudantes mais velhos e como espaço de último recurso para os estudantes mais jovens (DE LA FARE, CORRÊA, 2015)

A EJA sempre foi composta por salas de aulas heterogêneas, com estudantes de dezoito a sessenta anos; no entanto, a juvenilização dessa modalidade tornou essa característica ainda mais expressiva, trazendo diferentes lacunas e etapas de aprendizagem para um mesmo espaço. Dessa forma, o desafio pedagógico de planejamento se aprofunda em conjunto com a cada vez maior fragilidade de conceituação: a EJA é uma modalidade com aspectos pedagógicos próprios ou uma extensão resumida do Ensino Médio? Mesmo que se lute e reconheça as idiosincrasias da EJA, a sua validade continuamente é questionada, principalmente para a juventude: para preparar para o vestibular é ineficaz, o diploma tem menor valor social, é mais rápida e resumida, é o “último recurso” para “alunos atrasados”. Apesar de tudo, se colocando à margem da educação tradicional, a EJA em constante disputa se reforça na sua necessidade para uma juventude que é esquecida pela mesma tradição escolar.

No que tange a Educação Social, é importante salientarmos que se trata de um campo em construção no Brasil. Contudo, a temos compreendido como práticas educativas com intencionalidade pedagógica e, portanto, que tem como centralidade os processos de ensinar e aprender que se desenvolvem com populações que estejam na eminência ou em situação de violação de direitos. Nesse sentido, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral, a promoção, defesa e garantia de direitos e o acesso a oportunidades para as pessoas às quais atende, respeitando sua capacidade de decidir sobre si mesmas e de pensar sobre sua ação no mundo (ROCHA, 2020).

No Brasil, no atual momento, essas práticas educativas vêm sendo estruturadas prioritariamente pela via da Política de Assistência Social em serviços que acolhem a população em diferentes espaços. Crianças e jovens, de modo geral, frequentam a Educação



Social no contraturno escolar e os currículos desses serviços prevêm a articulação das diferentes políticas para a garantia dos direitos da população. Em grande medida, a Educação Social se compromete a atuar para diminuir os efeitos drásticos das desigualdades e exclusões impostas pela organização social, tendo em vista desenvolver, juntamente com as pessoas, alternativas para melhorar a vida de indivíduos, famílias, comunidades ou grupos (DEL POZO SERRANO, 2017).

Nesse contexto, o profissional que atua junto aos sujeitos é o(a) educador(a) social. Para Craidy (2015, p. 74), “o que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir”. O compromisso ético, as bases epistemológicas e a filiação filosófica da Educação Social no Brasil estão intrinsecamente ligadas à Educação Popular, tendo em vista o movimento de Educação Popular que se instaura no país a partir do trabalho e da obra de Paulo Freire.

Ainda que o fazer de educadoras(es) sociais não esteja necessariamente atrelado às metodologias, ou mesmo base filosófica, propostas pela Educação Popular, deseja-se que a partir do diálogo com suas(seus) educandas(os) o(a) educador(a) (co)construa, com elas(es), suas práticas cotidianas. Assim, ensinar e aprender são papéis desempenhados por todas(os) as(os) participantes desse processo e não se referem a conteúdos escolares, mas a tudo que diz respeito à vida, às comunidades, às histórias, aos sonhos (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

A aprendizagem é entendida, assim, como um processo humano. Aprender nos permite apreender e produzir ferramentas que nos permitam viver no mundo. Aprendemos a nos comunicar com os outros, aprendemos a andar eretos, aprendemos ofícios, entre tantas outras coisas. A aprendizagem não é um processo que acontece apenas na escola, apesar de que acontece ou deveria acontecer nela também.

Aprender é um processo complexo, dinâmico e não linear que envolve o sujeito em todas as suas dimensões, superando uma perspectiva dicotômica e reducionista dos processos humanos (ROCHA, 2020). Há tantas formas de aprendizagem quanto há pessoas no mundo. Compreendê-la enquanto um processo subjetivo, portanto, significa que o sucesso (e o fracasso, principalmente) do estudante dentro da escola ou qualquer outro espaço educacional não tem relação direta e causal com a sua incapacidade ou com qualquer coisa que lhe “falte”



(MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017), mas sim às diversas condições individuais e sociais que o levaram a essa dificuldade.

Nesse sentido, destacamos o quanto os sujeitos participantes das pesquisas, educandos da EJA e da Educação Social, apresentavam profundas marcas em suas trajetórias educativas que, de modo geral, eram sentidas por eles como resultado de sua própria incapacidade de aprender. Entretanto, nesses dois espaços, os quais chamamos de “não tradicionais”, puderam ressignificar os sentidos do aprender em suas trajetórias, produzindo novas configurações subjetivas sobre seus próprios processos de aprendizagem, com base em suas potências e possibilidades de avanço em conjunto com a complexidade da experiência no tecido social.

Dessa forma, também se quebra com a expectativa de dificuldade de aprendizagem advinda da pobreza material do educando. Enquanto processo subjetivo, diversas configurações subjetivas fazem parte da aprendizagem; em outras palavras, aspectos relacionais familiares, sociais, amorosos, enfim, dos mais diversos âmbitos da experiência de vida do educando estão envolvidos no processo de aprendizagem (MITJÁNS MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). Tampouco o educando, nessa perspectiva, é visto como refém ou como produto dessas produções subjetivas: ele é produtor das mesmas e as atualiza constantemente durante o processo de aprender. Assim, reconhece-se a capacidade criadora e potente de qualquer envolvido no processo de aprendizagem. Entretanto, a subjetividade do sujeito é uma produção individual e social, na medida em que produzimos subjetividade social a partir de tudo que vivenciamos. Nesse sentido, quando a subjetividade social hegemônica produzida acerca desses sujeitos e sua aprendizagem se refere a incapacidade, é difícil e exige um esforço subjetivo muito maior para que o sujeito consiga produzir caminhos subjetivos alternativos, ou seja, de possibilidade e potência em relação ao seu aprender.

Destarte, A EJA e a Educação Social se colocam na trajetória educativa de educandas(os) periféricos como a eterna pergunta dos motivos pelos quais, ainda, a aprendizagem na escola tradicional não é efetiva para a maior parte deles, ocasionando em evasão, lacunas de aprendizagem, analfabetismo funcional. A multiplicidade de fatores envolvidos nesse processo é infinita, percorrendo desde negligências federais até concepções antiquadas de educação. Dessa forma, as(os) estudantes procuram (ou são forçados a procurar) outras alternativas fora da tradição escolar para ou completar sua escolarização ou



encontrar outras maneiras de se inserir no mercado de trabalho. Portanto, considerando a aprendizagem enquanto um processo subjetivo, analisar e aprofundar as trajetórias de estudantes jovens promove caminhos possíveis para a melhor concepção de educadores que atuam com esse público.

3 Método

Este artigo emerge do diálogo entre duas pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado em Educação, uma com jovens que acessam o Ensino Público sobre as suas trajetórias de aprendizagem e outra com um adulto da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino sobre as suas trajetórias escolares quando jovem e os paralelos construídos em relação à aprendizagem e à atualidade. Dessa forma, este trabalho tem o intuito de construir conhecimentos que possam contribuir para a qualificação dos processos educativos das juventudes no país.

Trata-se de pesquisas de cunho qualitativo, inspiradas na Epistemologia Qualitativa, de González Rey e colaboradoras(es), que entende a ciência em seu caráter processual; em outras palavras, ela é construída a partir da interação ativa do homem com sua experiência de mundo, não somente seu reflexo ou decodificação. Portanto, há uma história e uma construção subjetiva acerca da historicidade e mutabilidade do mundo integrada simultaneamente em múltiplos sistemas de relação com a realidade. Nesse complexo sistema, o indivíduo que participa de uma investigação não é passivo, não é um mero informante. Tampouco a(o) investigadora(or) utiliza-se de uma informação para simplesmente significar uma realidade. A informação vai sendo construída por ambos em uma perspectiva de dialogicidade (MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017).

Nessa perspectiva, salientamos que participou da pesquisa 1 um adulto que estava matriculado na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de Porto Alegre (RS), com 45 anos (AZAMBUJA, 2019). A seleção do estudante foi baseada no seu envolvimento nas atividades propostas, na sua relação com a professora regente e, além disso, por suas colocações e comentários no decorrer da aula. Mesmo não sendo jovem, um aspecto central da pesquisa foi sua trajetória enquanto estudante do ensino regular na juventude e os motivos



para a evasão e continuidade dos estudos na EJA. Nessa pesquisa, foram utilizados como recursos indutores de diálogo: observação participante, entrevistas processuais, projetos pedagógicos em sala de aula em parceria com a professora regente da turma, produções fotográficas e completamento de frases. O problema principal dessa investigação voltou-se à produção e expressão da criatividade nas produções subjetivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nos processos de aprendizagem. Como metodologia de análise utilizou-se a Metodologia Construtivo-Interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2002).

Da pesquisa 2 participaram 10 jovens, entre 14 e 19 anos, que acessavam o que convencionamos chamar de Educação Social, mais especificamente o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a Aprendizagem Socioprofissional, e se disponibilizaram a participar da investigação (ROCHA, 2016). Nessa pesquisa, foram utilizados como recursos indutores de diálogo: 1) a Técnica Projetiva Psicopedagógica Par Educativo (VISCA, 2002), na qual o sujeito é convidado a desenhar uma cena na qual há duas pessoas, uma ensinando e outra aprendendo e sobre a qual investigador e participante conversam posteriormente; e 2) Grupos focais (GATTI, 2005), de modo que nesses grupos as questões iniciais que provocaram o diálogo surgiram dos encontros individuais e do conhecimento que a pesquisadora principal já tinha a respeito dos sujeitos da pesquisa. O problema principal da investigação se refere à produção de subjetividade dos participantes a respeito da aprendizagem. Nessa pesquisa a análise foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALIAZZI, 2011).

4 Resultados e discussões

A concepção fatídica e dramática em relação às impossibilidades de aprendizagem de um “aluno problema” é recorrente nos corredores das escolas. No entanto, ao considerarmos a aprendizagem como um processo humano, a afirmação não procede. Para que a pessoa esteja viva, ela aprende. Pode ser que determinada(o) jovem tenha dificuldades para aprender determinado conteúdo, mas ela(e), por certo, aprende.

Afirmações como essa e muitas outras, professadas em nossa sociedade como um todo, mas principalmente no âmbito escolar ou ao discutirmos questões relacionadas a tal



instituição, deixaram marcas importantes nos jovens e adultos que participaram das suas pesquisas em diálogo. Diferente do que muitos podem pensar, não eram questões orgânicas (síndromes, doenças ou transtornos) que dificultavam suas aprendizagens. Pretendemos discutir aqui dois tópicos relevantes para pensar a aprendizagem das juventudes em contextos educativos não tradicionais que podem trazer contribuições importantes para o âmbito escolar também: a) a aprendizagem é muito mais que o processo de escolarização; b) o potencial da afetividade para promover processos de aprendizagem mais frutíferos.

Na Pesquisa 1, Eutanásio de Queiróz tem 45 anos e frequenta a EJA para completar o Ensino Médio. Ele nasceu em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul que não oferecia essa etapa de ensino e, se mudando para a capital, teve de priorizar o trabalho e não o estudo. Não procurou a EJA por vontade própria, mas quando foi matricular sua filha na escola viu a oferta da modalidade e resolveu tentar. Quando fala sobre as lembranças que tem em relação à escola, Eutanásio comenta sobre as dificuldades que encontrava:

Pesquisadora: E como é que era isso para ti? Essa coisa de matéria, matéria, matéria, cópia, cópia, cópia?

Eutanásio: Eu não sei. Talvez por isso eu tenha desgostado de estudar também, né? Porque era muita... era muita coisa, principalmente... apesar da gente ter os livros, matérias de geografia, história, era tudo passado no quadro, tudo texto copiado, tinha que copiar, caderno cheio, depois estudar tudo aquilo ali. Meio complicado. Agora não.

Percebemos, então, a contradição do ensino tradicional de exercícios extra desnecessários para a transmissão ineficaz de conteúdos programáticos e a falta de envolvimento do estudante. Uma concepção tradicional de ensino enquanto transmissão causal inclusive é avaliada por Eutanásio como um dos motivos pelos quais ele tenha perdido a relação com o estudo depois de ter que priorizar o trabalho na sua trajetória de vida. Assim, fica evidente a necessidade, para Eutanásio, de um ambiente promotor de outros espaços em que seja possível sua expressão proativa e criativa para o estabelecimento de vínculos emocionais com a escola e, portanto, para sua permanência na trajetória escolar “linear”. Esse vínculo se expressava no seu trabalho como gerente de recursos humanos em uma madeireira familiar pois encontrava essa possibilidade de expressão criativa para a motivação dos seus funcionários em um trabalho braçal.



Mesmo que seja um relato de um adulto sobre suas lembranças, a educação mantém a mesma trajetória desde a juventude de Eutanásio. Evidente que não é uma questão particular dos docentes que atuam na sala de aula, mas sim de concepções de educação arraigadas na tradição racista e meritocrática da escola (LAFFIN, 2012). Dessa forma, inovações tecnológicas e pedagógicas atuais que tentam acolher a diversidade de estudantes entram em choque tanto com concepções tradicionais enraizadas quanto com negligências governamentais que impossibilitam o trabalho pedagógico de qualidade, levando a uma maior dificuldade de conclusão linear da escolaridade.

Ao ser requisitado para fazer um registro fotográfico sobre como significava a aprendizagem dentro do espaço escolar, Eutanásio tirou um retrato seu em frente a um cartaz pendurado na parede do corredor principal da escola que falava sobre a necessidade de conscientização sobre o racismo. Ao ser questionado dos motivos pelos quais era o único retrato que tinha tirado de si dentre as fotografias requisitadas, ele comenta que fez isso para marcar que via e reconhecia aqueles trabalhos, de forma a atestar a sua autonomia e empatia. Percebemos e reforçamos a necessidade de uma concepção ampla de aprendizagem na EJA, pois o cartaz não era nem sobre um conteúdo das suas aulas e nem mesmo da sua turma, mas foi percebido e reconhecido por Eutanásio. Aprender, nesse sentido, é um processo coletivo (HOOKS, 2013). Mesmo sendo uma modalidade marginalizada dentro do espaço escolar, a consonância da EJA com o resto da escola é importante para o processo de aprendizagem de Eutanásio por reforçar seu lugar em um coletivo, o que difere da sua experiência na juventude em uma perspectiva de aprendizagem individual que também se configurou como um dos motivos pelos quais priorizou o trabalho e não o estudo.

Portanto, se expressa a complexidade do processo de aprendizagem que envolve não somente o momento da experiência, mas sim questões subjetivas relacionadas aos mais diversos aspectos das vidas dos estudantes (MITJÁNS MARTINEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). Eutanásio, mesmo fora da escola, sempre manteve seu gosto pela escrita, mas não a desenvolvia tanto por receio de não saber questões gramaticais. Nesse sentido, associar o conhecimento escolar e a aprendizagem com somente conteúdos programáticos transmitidos em linearidade entre o professor e o aluno tem consequências importantes para a relação da(o) estudante com a curiosidade epistemológica e consigo mesmo.



Do mesmo modo, associar aprendizagem com escolarização pode ser uma questão importante para aquelas pessoas que tiveram experiências difíceis na escola. Na pesquisa 2, Mimosa, uma das participantes, ressalta em um grupo focal:

Eu fiquei a primeira série inteirinha sem saber escrever... Foi horrível! Bah, a professora parecia uma bruxa, meu. Ô, tô falando serinho, ela pegava assim, pra mim escrever só a data e eu não fazia mais nada. [...] A maior parte sabia ler e quando vê eu só tinha que copiar a data; Porto Alegre... esses negócio assim. Era só isso.

Mimosa não era a única das 10 participantes a relatar momentos difíceis em sua escolarização, todas(os) as(os) 10 participantes relataram dificuldades nesse processo. De modo geral, as aprendizagens mais significativas para essas(es) jovens não eram aquelas relacionadas à escola, à Educação Básica, mas sim aquelas relacionadas à vida ou ao trabalho, evidenciando trajetórias escolares cheias de percalços.

Em um outro encontro, Alli ressalta:

Pesquisadora: Como seria o lugar ideal para aprender?

Alli: O colégio. Eu aprendo a maioria das vezes quando eu tô no colégio.

Pesquisadora: E por que tu não vais na escola, então?

Alli: Porque... aí eu não sei né... Vai saber se eu vou ser expulsa de novo naquele colégio.

Pesquisadora: Então tu achas que a tua escola é o melhor lugar para aprender?

Alli: Claro que não!

Pesquisadora: É disso que estou falando. Pensem num lugar que, na opinião de vocês, seria ideal para aprender. O que teria esse lugar?

Alli: Ah... Então nenhuma, porque quase todas as escolas que eu fui eu fui expulsa (...).

Nesse diálogo se expressam algumas das contradições entre escolarização e aprendizagem. A escola é “O” lugar de aprender, segundo nossa construção social; entretanto, Alli tem dificuldades para aprender e estar nesse lugar. Esse lugar simbólico que Alli não “pode” ocupar na escola, o de quem aprende e o de quem faz parte do espaço escolar, reflete diretamente nas suas percepções sobre o aprender. Em outro momento dos grupos focais, quando a pesquisadora pergunta sobre o que já aprenderam até o momento da conversa, Alli nos permite refletir um pouco mais sobre essa questão:



Pesquisadora: E tu, Alli, não consegue pensar em nada? (sobre o que já aprendeu até o momento)

[Faz que não com a cabeça]

Tacea: Tu aprendeu a tocar, guria.

Alli: Ah, mas... isso daí qualquer um aprende, saber tocar.

Pesquisadora: Não mesmo. Eu não sei tocar.

Ave: Não sabe, não. O Desmondi não sabe.

Alli: Qualquer um que... se tu te focar ali no que tu quer, vai aprender.

Podemos referir então que Alli tem dificuldade de perceber-se como alguém que aprende, que pode aprender, pois sua trajetória de escolarização é cheia de fraturas e, também, porque nossa sociedade entende, enquanto produção subjetiva, que a aprendizagem é resultado do processo de escolarização. Desse modo, considera-se, erroneamente, que quem tem dificuldades de adequar-se ao processo de escolarização tem necessariamente dificuldades ou incapacidades para aprender.

A escolarização é mais reconhecida socialmente do que o processo de aprendizagem humana, como viemos aqui propondo, considerando que historicamente a educação escolar foi um dos mecanismos utilizados para reprodução de ideais religiosos e políticos. A partir de uma organização social por interesses iniciada na Idade Média, que foi progressivamente se formalizando, surgiu a instituição escolar que, aos poucos, conforme produzia acesso a bens materiais, tornou-se um espaço gerador de privilégios (ARIÈS, 1981).

A escola como instituição, no Brasil, também é marcada por uma história de reprodução do *status quo*. O país se constituiu a partir da premissa da dependência e exploração e “teve na educação o seu espelho mais fiel e o seu aparelho reprodutor mais eficaz” (JOHANN, 2008, p. 21). Foram quase quatro séculos de uma instituição escolar com ideologia religiosa, a serviço do poder político e econômico, e privilégio de poucos. Desse modo, o sistema educacional prestou-se como “reprodutor das estruturas de classe e das estruturas de poder” JOHANN, 2008, p. 24).

Para que os processos educativos sejam de fato mais inclusivos, ressaltamos a necessidade de reconhecermos a complexidade da aprendizagem. Desse modo, compreendemos que seria possível caracterizar a importância dos diferentes saberes produzidos em nossa sociedade em conjunto com a construção de estratégias pedagógicas que considerem as aprendizagens anteriores das(os) jovens e suas trajetórias, promovendo



processos de aprendizagem que os impactem de modo mais contundente em suas experiências de vida.

No que se refere ao segundo ponto salientado - o potencial da afetividade para promover processos de aprendizagem mais frutíferos - trazemos uma vez mais Eutanásio, da pesquisa 1, para a discussão. Sobre como se sente como adulto numa sala de aula muito juvenil, ele comenta:

Fico olhando os outros, às vezes faltam, toda noite tem aquele guri do capacete, que [tem] problema no braço... ele parou..entra no meio da aula, sai na metade da aula, sabe? Daí eu fico me espelhando nele e fico pensando se esses daí vão passar, por que eu não vou passar, fico pensando, mas não tem nada a ver...

Percebemos, então, o vínculo e o espelhamento que ele projeta nos colegas em relação a sua própria trajetória e na sua perspectiva de futuro. Mesmo com inseguranças relacionadas a ser adulto e estar em uma sala de aula com jovens, Eutanásio consegue criar possibilidades para si em comparação com a juventude. Evidencia-se a diferença entre um estudante jovem que vê a EJA como último recurso e, portanto, estabelece uma relação específica com essa modalidade, e o estudante adulto que a vê como esperança. Assim, o protagonismo dos processos de aprendizagem que desenvolve Freire (1987) na EJA perpassa também esses conflitos e tensões de uma sala de aula extremamente heterogênea, mesmo que anualmente se torne cada vez mais jovem e cada vez mais negra.

Além disso, Eutanásio enquanto pessoa adulta constrói a sua visão de juventude que, de alguma forma, reproduz a noção corrente sobre a mesma. Potencialmente idealizada pela sua capacidade de transformação mas, ao mesmo tempo negativada por sua instabilidade (LEÃO, 2007), a juventude não é compreendida nas suas próprias condições, mas constantemente em comparação com o futuro. Assim, em conjunto com as dificuldades crescentes de finalização do Ensino Médio, a juventude fica cada vez mais negligenciada e deixada à própria sorte.

Falando sobre sua condição de adulto em uma sala de aula jovem, Eutanásio fala sobre a separação entre os alunos mais jovens e os mais velhos e comenta: “o que os jovens vão querer saber de um velho como eu? Melhor ficar no meu canto”. O desafio pedagógico de



uma sala de aula da EJA, portanto, vai além de uma busca por suas idiossincrasias ou por desafios de planejamento, perpassando a necessidade e a dificuldade do desenvolvimento de um sentimento coletivo em relação à turma como um todo. Hooks (2013) fala sobre a importância do reconhecimento sensitivo dos outros estudantes, e quando esse reconhecimento sensitivo é perpassado pelo atestado da diferença de idade e de trajetória de vida, a dificuldade se impõe; no entanto, ao mesmo tempo, também são abertos caminhos possíveis para que a troca entre os estudantes seja voltada para a permanência nesse espaço, em que alunos adultos e jovens compartilhem trajetórias e esperanças para continuidade da trajetória educacional. Assim, o afeto, a escuta e a empatia se tornam instrumentos pedagógicos possíveis de serem utilizados para a permanência desses estudantes na escola (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

A partir da pesquisa 1 salientamos a afetividade, o pertencimento que a relação entre jovens, entre alunos permite. Na pesquisa 2, evidencia-se a importância da afetividade, do vínculo afetivo, entre quem ensina e quem aprende. Uma das questões que se sobressai na pesquisa 2 é a relação entre aprendizagem e vínculo. Ao falarem espontaneamente sobre situações de aprendizagem que não haviam sido agradáveis, eles referiam a dificuldade de relação com quem ensinava, como por exemplo, quando Aquilegia fala:

[...] ele era professor. Ele dava aula só quando ele queria. Se tivesse que mandar nós tomar no cu – desculpa!, ele mandava.

[Habena concorda: Mandava!]

Ele falava coisa pra mim, eu ia com tudo pra cima dele. Ele era legal, eu gostava dele. Mas era por causa das atitudes dele. Ele não tava trabalhando.

Ele não agia como profissional, ele agia como um...

[Tillan completa: Adolescente!]

Como um colega.

Flora completa o diálogo e refere:

Não era que nem o Fabiano. O Fabiano era um amigo. Que nem ele sempre falou pra nós: “aqui dentro eu vou ser professor, eu vou ser companheiro; lá fora a gente pode ser amigo”. Até hoje se alguém tiver que conversar com o Fabiano pelo *Face*, a gente vai falar. [...] dele todo mundo gostava, todo mundo respeitava. Com ele a gente aprendia.

Ao observarmos os trechos citados podemos refletir sobre como acontecem os vínculos entre esses jovens e suas(seus) educadoras(es). Existe, entre ensinante e aprendente,



uma relação que precisa ser de autoridade, não de autoritarismo, pois o educando sente a necessidade de segurança nessa relação, possível de ser observada no primeiro trecho, mas também, existe a necessidade de respeito e parceria, o que podemos observar mais diretamente no segundo trecho.

Podemos referir ainda que os vínculos com as(os) professoras(es) são fragilizados pela dificuldade de construir uma relação de respeito e autoridade que prime pelo diálogo e pela humanização dos processos educativos. Quando existe esse vínculo que tem base no respeito pela humanidade do outro, o processo relacional dos sujeitos pode criar um espaço afetivo e seguro para a aprendizagem. Além disso, na Técnica Psicopedagógica Par Educativo, utilizada individualmente na pesquisa com as(os) jovens, observou-se que quanto maior era a fragilidade dos vínculos com quem ensinava, maior também era a fragilidade do vínculo da(o) jovem com a própria aprendizagem.

Consideramos, assim, que dentro da complexidade da aprendizagem podemos considerá-la também um processo relacional (GONZÁLEZ REY, 2012). É possível aprender sozinho? É. Mas, de modo geral, aprendemos com alguém ou, pelo menos, ao entrar em contato com uma produção que é humana. Nesse sentido, Fernández (1991) ressalta que, para que um sujeito faça do conhecimento do outro o seu próprio, ou seja, para que ele construa seu próprio saber, é necessário que haja um jogo, um processo, uma relação de troca, entre esses dois sujeitos. O aprender acontece em um lugar constituído pelo material e pela subjetividade dos sujeitos; é preciso que haja um espaço simbólico de confiança e criatividade.

A partir da análise do material produzido com as(os) jovens, a pesquisadora ressalta como uma das hipóteses compreensivas da investigação que, de modo geral, as aprendizagens mais significativas para as(os) jovens foram aquelas que elas(es) puderam construir com educadores ou professores com o quais elas(es) conseguiam ter uma relação afetiva baseada no respeito mútuo. Nos espaços educativos da Educação Social, por exemplo, ao se relacionarem de modo mais afetuoso com os educadores, conseguiam, inclusive, ter uma sensação de pertencimento ao espaço, sendo mais ativos na construção do seu conhecimento, opinando sobre a organização da estratégia pedagógica, entre outras questões.



As juventudes, especialmente as juventudes periféricas, estão à margem: da sociedade, da construção da sua própria trajetória, da escolarização, do mercado de trabalho, das políticas de saúde. Dessa forma, a construção, reconhecimento e desenvolvimento dos seus protagonismos perpassa a aprendizagem em todos esses âmbitos, que muitas vezes não são considerados dentro dos espaços tradicionais de educação. Assim, a autonomia é um processo contínuo e coletivo (FREIRE, 1987) que envolve todos implicados nesse processo. O desenvolvimento da autonomia da juventude dentro dos espaços de educação, portanto, perpassa essa concepção aberta de aprendizagem e ambientes promotores de criação de vínculos significativos.

5 Conclusão

A juventude socialmente é entendida ou na sua ligação com a infância e, portanto, na sua inconstância e rebeldia, ou na sua projeção para o futuro e, portanto, com a sua insuficiência momentânea. Dessa forma, não é compreendida nos seus próprios parâmetros e, conseqüentemente, reflete e reproduz coletivamente essa concepção. Além disso, com uma realidade material constantemente mais dura pelo avanço e consolidação do neoliberalismo, levando a uma dificuldade maior de inserção no mercado de trabalho e no Ensino Superior, as juventudes socialmente estão submetidas às suas próprias possibilidades individualmente construídas. As juventudes periféricas e negras, evidentemente, são mais ainda atingidas.

A escolarização tradicional se torna mais um agravante nas experiências de vida das juventudes. Mesmo com inovações tecnológicas e discussões pedagógicas atualizadas, a educação bancária que compreende a aprendizagem e o ensino como uma transação direta marca a escolarização dessa parcela da sociedade e, inclusive, é um dos elementos que ou levou à evasão ou à má relação do educando com a própria aprendizagem, que, em contrapartida, é um processo que compreende a sua vida inteira. Portanto, relacionar a aprendizagem somente aos conteúdos escolares têm produzido sentidos negativos em relação à aprendizagem em si.

A partir do diálogo de duas pesquisas em âmbito de mestrado, uma com jovens vinculados à Educação Social e outra com um adulto vinculado à Educação de Jovens e



Adultos, procurou-se refletir sobre as trajetórias de aprendizagem das juventudes em contextos educativos não tradicionais. Considerando a aprendizagem enquanto um processo subjetivo que abarca os mais diferentes âmbitos da experiência de vida do educando, a Educação Social e a EJA foram analisadas enquanto possibilidades alternativas de educação que acolhem as idiossincrasias dos educandos e, a partir disso, criam e possibilitam outras formas tanto de relação com a aprendizagem quanto de inserção do mercado de trabalho ou de avanço no sistema de ensino tradicional.

O primeiro tópico relevante para pensar a aprendizagem das juventudes foi a concepção aberta e abrangente de aprendizagem. A relação constante e direta entre aprendizagem e escola pode levar os estudantes à ideia de que se não se aprende na escola e, conseqüentemente, não se aprende em nenhum outro âmbito da vida, pois a aprendizagem está ligada somente aos processos escolares. Assim, o fracasso se torna, de alguma forma, inevitável na trajetória truncada de estudantes jovens de periferias, como mostra a segunda pesquisa. Além disso, a educação tradicional enquanto transmissão promove sentidos negativos para a própria atividade de aprender, como comenta Eutanásio na primeira pesquisa apresentada; em outras palavras, o processo perde o sentido e se torna negativo se é somente uma cópia do que já está escrito. Portanto, compreender de uma outra forma as trajetórias juvenis e as suas próprias concepções de aprendizagem pode levar a estratégias pedagógicas que as acolham nos planejamentos pedagógicos para, assim, a escola, dentro das suas possibilidades materiais, não reproduzir o *status quo*.

O segundo tópico relevante levantado foi da importância do afeto para a construção de um vínculo significativo com a aprendizagem. Na segunda pesquisa apresentada, o vínculo acontecia entre o educador e o educando, promovendo uma troca e um diálogo possíveis para a construção de uma outra relação mais honesta sobre a própria aprendizagem e, portanto, sobre a condição de existência dos educandos. Na primeira pesquisa o vínculo foi estabelecido entre os estudantes da turma de Eutanásio e, além disso, com as outras turmas da escola que o educando nem tinha contato, mas que percebia pelos trabalhos expostos nos corredores. Assim promovia-se o desenvolvimento de uma relação de reconhecimento e de validação tanto da trajetória do educando em questão quanto dos outros colegas mais jovens.



Portanto, este estudo apresenta possibilidades de construção do protagonismo da juventude nos mais diversos espaços em que ela, apesar de todas as dificuldades, se faz presente e reconhecida. A educação, nesse sentido, é entendida como uma possibilidade de emancipação a partir da concepção de que aprender é um processo complexo e o fracasso escolar não está ligado diretamente com uma ineficiência ou falta de algo. Infelizmente, percebemos o quanto as juventudes, seja há décadas ou atualmente, de alguma forma, continuam sendo alvo das mesmas mazelas dentro das instituições escolares.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZAMBUJA, Isabella Kessler de. *Criatividade e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: discussões a partir da Teoria da Subjetividade*. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- CRAIDY, Carmem Maria. Medidas socioeducativas e educação. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 74-89.
- DE LA FARE, Mônica; CORRÊA, Guilherme Carlos. A EJA como analisador de práticas educacionais em contextos de expansão da escolaridade. *Revista Educação por escrito*, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, 2015.
- DEL POZO SERRANO, Francisco José. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 15., n. 2, p. 97-116, jul. 2017.
- ESTEVES, Luiz Carlos. ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. ABRAMOVAY, M. ANDRADE, E. ESTEVES, L. *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 18-54.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATTI, Beatriz. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.



GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjetividad, sujeto y consctrucción del conocimiento: el aprendizaje desde otra optica. *Linhas Críticas*, v. 4, n 7-8, p. 17-22, jul 1998 a jun 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina.; SCOZ, Beatriz Judith Lima ; CASTANHO, Maria Irene Siqueira (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 21-42.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108 – 194, mai./ago. 2000.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JOHANN, Jorge Renato. *Educação e a utopia da esperança*. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Educação de Jovens e Adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Unijuí, 2012.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2004. p. 77-99.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina.; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Correa. Juventudes: notas para reflexões. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 185-206, set 2011/fev 2012.



Cadernos do Aplicação
<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>
Publicação Ahead of Print
ISSN 2595-4377 (online)
Porto Alegre | jan-jun. 2021 | v.34 | n.1

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

ROCHA, Juliana dos Santos. *O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, Juliana dos Santos. *A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ROCHA, Juliana dos Santos; LEMOS, Marlise Silva.; ALVES, Tamires Pinto. Aprendizagem: como educadora e educador social, o que é fundamental saber sobre o tema? In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. *Filosofia, política, educação, direito e sociedade*. v. 6. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. p. 295-306.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. *Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica*. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

VISCA, Jorge. *Técnicas Proyetivas Psicopedagógicas*. 4 ed. Buenos Aires: Visca&Visca, 2002.

Data de submissão: 31/01/2021

Data de aceite: 01/02/2021

DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111252>