

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

Greicy Rodrigues de Lima Nunes

**Aprendizagem do ponto de vista do adulto que aprende: experiências de
aprendizagem fora do ambiente escolar.**

SÃO PAULO
2024

Greicy Rodrigues de Lima Nunes

**Aprendizagem do ponto de vista do adulto que aprende: experiências de
aprendizagem fora do ambiente escolar.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: _____

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradecimentos

Agradeço a meus pais pelo incentivo, desde sempre, a seguir estudando.

A meu esposo, que foi também meu melhor colega no percurso do mestrado, escutando minhas inseguranças, esclarecendo dúvidas, vibrando junto comigo ao ver meu progresso. Agradeço pela compreensão, pelo apoio e paciência durante todo o trajeto. Sem isso tudo e sem você, não teria sido tão especial. Te amo!

A meus professores do mestrado. Muitas vezes eu senti que a palavra aula era pequena demais para o “espetáculo da aprendizagem” que havia vivenciado com eles. Obrigada por me inspirar tanto! Às professoras Vera Placco e Regina Prandini, que admiro tanto: é uma honra receber a contribuição de vocês nesse trabalho.

A meus amigos e familiares, que torcem por mim, incentivam meu crescimento e enaltecem minhas conquistas.

À minha orientadora que, por ser a referente que é, já inspira minha admiração, mas poder caminhar ao seu lado durante esse processo foi, uma lição à parte: respeito, leveza, bom humor, inteligência e o espírito apaixonado, que vai em busca do que o coração deseja e vive intensamente essa paixão. Faltam palavras para contar o quanto foi especial partilhar essa história com você, professora Laurinda. Muito obrigada!

Resumo

NUNES, Greicy Rodrigues de Lima. **Aprendizagem do ponto de vista do aprendiz: experiências de aprendizagem fora do ambiente escolar.** 92 p. Trabalho final (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa pretende apoiar educadores a refletir e adotar práticas docentes mais assertivas, que considerem o ponto de vista dos adultos aprendizes. Como objeto de pesquisa tomaram-se relatos de adultos sobre situações de aprendizagem consideradas significativas em suas vidas - incidentes críticos de aprendizagem. O objetivo geral foi identificar experiências/vivências que adultos reconhecem como situações que lhe produziram aprendizagens. Os objetivos específicos foram: a) identificar situações indutoras de aprendizagem de indivíduos adultos e b) analisar relatos de experiências consideradas como aprendizagens para adultos, a fim de identificar características que as compõem e que as tornaram significativas. A metodologia de produção de informações foi a redação de relato de incidente crítico. Como proposta de análise das informações adotou-se a análise de prosa. A fundamentação teórica foi composta por Henri Wallon, pela perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano, e por autores de referência em aprendizagem do adulto como Peter Jarvis e Stephen Brookfield. Os resultados apontam que situações nas quais a afetividade tem forte presença são consideradas as mais significativas para os indivíduos adultos.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Aprendizagem do adulto. Afetos. Memória.

Abstract

NUNES, Greicy Rodrigues de Lima. Learning from the learner's perspective: learning experiences outside the school environment. 92 p. Final work: (Masters in Education: Educational Psychology). Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This research aims to support educators in reflecting on and adopting more assertive teaching practices by considering adult learners' perspectives. Adults' narratives about learning situations considered significant in their lives - learning critical incidents - are the research object. The general objective was to identify learning situations recognized by adult learners. The specific objectives were: a) to identify situations that induce learning in adults and b) to analyze narratives of experiences considered as learning for adults, in order to identify characteristics that compose them and that make them significant. The methodology for generating information was the writing of critical incidents. For information analysis we chose prose analysis. The theoretical basis was composed by Henri Wallon, from the perspective of learning and human development, and by leading authors in adult learning such as Peter Jarvis and Stephen Brookfield. The results indicate that situations in which affection has a strong presence are considered the most significant for adults.

Keywords: Affection. Learning. Adult learning. Affections. Memory.

Lista de figuras

FIGURA 1 - Aprendizagem primária a partir das sensações.....	40
FIGURA 2 - A transformação da pessoa por meio da aprendizagem.....	41
FIGURA 3 - Orientações ao participante voluntário via aplicativo de conversas.....	54
FIGURA 4 - Processo de análise de prosa.....	57

Lista de quadros

QUADRO 1 - Organização de tópicos e temas.....	58
--	----

Lista de tabelas

TABELA 1: quantidade de voluntários e de relatos recebidos.....	54
---	----

Sumário

1 INTRODUÇÃO	24
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	30
2.1 Como as pesquisas correlatas colaboram com meu tema.....	30
2.2 Henri Wallon (1879 - 1962).....	33
2.2 Peter Jarvis (1937 - 2018).....	38
2.3 Stephen Brookfield (1949 - atual).....	42
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1 Procedimentos para produção de informação	48
3.1.1 Incidentes críticos.....	48
3.1.2 Sujeitos	52
3.2 Procedimentos para análise das informações	52
3.2.1 Proposta de análise: análise de prosa	52
3.2.2 Seleção de relatos para análise	53
4 ANÁLISE E RESULTADOS.....	56
4.1 Definição de temas e tópicos	56
4.2 Análise do tópico “Afetividade”	60
4.3 Análise do tópico “Aprendizagens explicitadas pelo sujeito”	65
4.4 Análise do tópico “Circunstâncias na trajetória individual”	70
4.5 Análises complementares	75
4.5.1 Sobre a natureza das situações indutoras de aprendizagem	75
4.5.2 Sobre a predominância de sentimentos nas situações relatadas	77
4.5.3 Sobre pesquisar aprendizagem promovendo aprendizagem	78
4.6 Sobre como algumas falas reverberaram em mim.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES	88
ANEXOS	93

1 Introdução

*“Se procurar bem,
você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa),
mas a poesia (inexplicável)
da vida.”*

Carlos Drummond de Andrade

Minha avó paterna, Celina, não era alfabetizada. Ela sabia fazer contas, somar ou diminuir até a unidade de milhar. Isso porque é preciso entender um pouco sobre o valor do dinheiro quando é você quem sustenta a casa. Mas ela não sabia ler, nem escrever. A casa dela era caminho para a escola, então era uma parada todos os dias, na ida e na volta. Na ida, ela estava se preparando para sair para trabalhar e muitas vezes ela me levou à porta da escola antes de ir para o ponto de ônibus. Na volta, eu encontrava com a casa silenciosa, com o café da manhã de meu tio - uma pessoa com deficiência física e intelectual desde o nascimento e que àquela hora ainda dormia - deixado por ela à mesa. Ela voltava no final do dia e lidava com todos os afazeres da casa, com os cuidados com meu tio, gostava de assistir a novela das seis - lembro dela rindo dos personagens - dormia com o radinho de pilha embaixo do travesseiro e recomeçava tudo no dia seguinte. Quando adquiri consciência de que minha avó não sabia ler, lembro de pensar como era possível a vida dela pois o mundo é pensado para quem é alfabetizado, é regulado pela leitura e escrita como forma de pertencer à sociedade. É nessa parte da minha história que nasce minha percepção sobre a importância da educação na vida das pessoas. Como podemos ser verdadeiramente livres em uma sociedade que, por suas regras, delimita os acessos de cada um à participação? Minha avó não estudou, mas foi uma das pessoas que mais me ensinou. Eu acredito, espiritualmente, que cada um de nós tem uma missão em sua passagem aqui na terra, por isso não me atenho a pensar no que poderia ser a vida dela caso pudesse se escolarizar, mas poder observar sua história e de outras pessoas dessa mesma origem humilde certamente me fez crer na educação como o caminho para a liberdade de poder escolher, de quebrar as cercas que são colocadas em torno de nós.

Eu tive o privilégio de escolher minha profissão. Escolhi conforme o coração: eu adorava brincar de escolinha, trazia para casa os restos de giz da lousa e o portão

do quintal virava meu quadro. Era boa aluna, estudei com os mesmos colegas desde a primeira até a oitava série do ensino fundamental. Gostava de tudo na escola: conhecia os espaços, tinha professores queridos até a merenda é uma lembrança boa desta época. Quando eu estava na quinta série, a professora de língua portuguesa, Rosana, disse à minha mãe sobre mim: "essa também vai ser professora!". Ela já tinha identificado minha paixão e minhas habilidades para a docência. Cresci em um grupo familiar no qual tive todo o cuidado para poder me dedicar aos estudos e por pertencermos à classe trabalhadora, meus pais sabiam o quanto estudar seria um diferencial para uma vida com condições (ainda) melhores do que as que tínhamos. E não só incentivaram como proporcionaram tudo que era necessário para que pudéssemos estudar. Assim, reconheço os privilégios de minha história e os esforços de todos que vieram antes de mim lutando para que eu pudesse chegar até aqui.

Minha trajetória profissional é motivo de alegria e satisfação para mim. Lecionei em cursos de idiomas, em escolas privadas, na escola pública - inclusive, voltei como professora na escola em que fui aluna no ensino médio, um momento muito emocionante para mim. Sim, eu enfrentei situações não tão prazerosas, mas, quando olho para esse percurso, sinto uma satisfação imensa e orgulho de ter participado da vida de tantos alunos. Todas as vezes em que estou em sala eu me contagio com a interação com as pessoas, fico completamente imersa naquele momento e ofereço toda minha energia para ajudá-las a pensar sobre como podem transformar-se e tudo que podem fazer a partir disso. Para mim, educação é revolução.

Nos últimos 11 anos tenho trabalhado especificamente com educação para adultos, no ambiente de empresas. Ainda que possa parecer que meu trabalho esteja voltado aos interesses das empresas, o caráter dos conteúdos que tenho ministrado vão muito além das paredes corporativas, assim como minha abordagem. Minha concepção de aprendizagem é a da libertação. Isso significa que ensino para a vida, para que o aluno, ao aprender, possa se fortalecer para chegar aonde quer que deseje. Se o acesso ao pensamento crítico, à visão de liberdade que se pode alcançar, hoje, é viabilizado dentro de uma empresa, eu o faço com a mesma convicção e dedicação que fazia nas salas de aula do ensino regular.

Trabalhar com aprendizagem é fascinante em muitos aspectos. Lembro de uma situação na qual eu me encontrava frente a uma sala da educação infantil completamente sem controle - cerca de oito crianças que haviam voltado do intervalo no parquinho e teriam a última aula do dia, de língua inglesa, comigo. Eu, sem

formação adequada para trabalhar com esta faixa etária, já havia tentado chamar a atenção deles de várias formas, mas nada tinha efeito. Eles corriam, gritavam, minha presença era totalmente ignorada e eu me sentia desesperada porque não estava conseguindo fazer meu trabalho e também porque logo aquela algazarra seria notada pela direção. Foi quando olhei para um dos armários da sala e vi livros. Declarei: "vou ler uma historinha agora, quem quer escutar?" Foi como um passe de mágica! Todos pararam imediatamente, o silêncio se fez e, mesmo sem meu comando, se sentaram no chão para participar da atividade. Conseguí finalizar a aula com a sala sob controle, engajada na aprendizagem de nomes de animais em inglês. Desta experiência eu levo muitas aprendizagens: a importância da formação adequada para a atuação do professor, por exemplo. Eu não tinha domínio de técnicas de ensino para educação infantil e a utilização da contação de histórias foi um impulso, não uma decisão pedagógica. Também a experiência de lecionar crianças dessa idade me encantou por ver a capacidade que têm de assimilar, memorizar informações, de aprender tanto! Com adultos, eu me fascino com o repertório de vida que trazem para a sala. Sinto imenso prazer em partilhar o que sei, escutar o que eles sabem e vê-los construir novos saberes nessa interação!

Situações como estas alimentam minha paixão pela docência e me instigam a seguir melhorando minhas habilidades. Tantos anos em sala me trouxeram muitas questões sobre a aprendizagem, como: se todos os alunos estão vivendo a mesma situação de aprendizagem, por que alguns aprendem e outros não? Como poderia, como professora, fazer com que o máximo - e, por que não, todos - os alunos aprendessem de fato o que precisavam aprender? Como posso chamar a atenção deles para este conteúdo de forma que levem isso consigo para a vida?

Ao longo dos anos, a partir da observação e refletindo sobre o trabalho com adultos em sala de aula, sobre minhas vivências pessoais no trabalho (minhas práticas como gestora, também), chamou minha atenção o fato de que, para além de conteúdos formais, vivências em sala de aula, leituras e abordagens didáticas, adultos atribuem o sentido de aprendizagem também às suas experiências de vida. Notei que cada uma destas experiências é composta por elementos muito pessoais como as relações, os sentimentos, o sentido de conhecimento adquirido, a importância do que foi aprendido, uma quantidade de detalhes que faziam parte do aprendizado. Passei, então, a observar e escutar de forma mais atenta o que representava aprendizado para as pessoas. Não somente meus alunos, mas também amigos, familiares, colegas

de trabalho que, ao contar sobre suas experiências do cotidiano, afirmavam quanto aprendizado obtinham delas. O que me indicava que o aprendizado vai muito além do que é oferecido formalmente nas escolas, cursos, imersões, vivências e quaisquer que sejam os nomes que se dêem a momentos onde se determina que “algo será aprendido”. O aprendizado, para quem aprende, acontece nos momentos em que a vida vai acontecendo - mesmo que a pessoa não perceba imediatamente. Placco e Trevisan pontuam que,

Nem sempre nos damos conta de que nossos caminhos, com objetivos claros e percursos definidos, estão entremeados de imprevistos, de tramas e arranjos bem mais complexos do que nos dispomos a enfrentar, e que conferem múltiplos sentidos a nossa experiência. Esses sentidos, presentes em nossas vidas, compõem as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados, que delimitam naquele momento características muito próprias. (Placco e Souza, 2015, p. 41)

Assim, minha pesquisa se inicia na busca de respostas sobre o que seria uma situação de aprendizagem para um adulto e que elementos fazem parte dela. Pensei: buscando fora da sala de aula, talvez eu encontre meios de fazer mais por meus alunos dentro da sala de aula. O primeiro passo foi mergulhar no tema aprendizagem: o que é, afinal? Quando começamos a aprender? Como evidenciamos um aprendizado?

Segundo Mahoney, 2010, p. 19: “A aprendizagem é, além dos automatismos naturais, mais um recurso de que a criança dispõe para responder às exigências de adaptação ao meio humano físico que a rodeia e constituir-se como indivíduo.” . Somos seres frágeis e a aprendizagem nos permite, desde nossos primeiros dias de nascimento, construir conhecimentos e nos desenvolvermos. Aprender nos permite evoluir de forma física, psíquica, emocional, relacional, social e, por este papel constituinte do ser humano tem sido estudada por várias ciências humanas.

O fenômeno da aprendizagem é estudado principalmente pelas áreas de conhecimento da filosofia, da psicologia e da educação. A aprendizagem das crianças formou a base e ocupou grande parte do foco destes estudos. A aprendizagem de adultos, no entanto, tem estudos recentes e recebe sustentação de teorias baseadas na aprendizagem infantil, mas distingue-se a partir do momento em que o adulto é considerado com suas particularidades e com conhecimentos de vida, o que abre espaço para que os processos de aprendizagem nesta fase sejam motivados e constituídos de forma diferente ao modo como as crianças aprendem. Quando

crianças, os adultos se encarregam de ensinar-nos “tudo”: andar, falar, ler, escrever, o que fazer, o que não fazer, o que sentir, como controlar estes sentimentos dentro do que é socialmente aceitável. Um volume enorme de ensinamentos que recebemos e que passam a fazer parte de nossa identidade, personalidade e comportamento. No entanto, na vida adulta o que se entende por aprendizado já não se condiciona somente àquilo que nos é apresentado como tal. Temos condições de identificar o que se converte em aprendizado e porque assim o consideramos.

No percurso de estudo, pela fundamentação teórica das disciplinas com minha orientadora, Prof. Laurinda Ramalho de Almeida, tomamos Henri Wallon como base para estudar a aprendizagem no processo de desenvolvimento humano. Segundo Mahoney e Almeida (2012, p. 10), a teoria de Wallon é uma que:

Facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa do aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá o conteúdo desse processo - que é a ferramenta do professor - outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento como concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo (Mahoney e Almeida, 2012, p. 10)

Já a revisão de literatura revelou autores que, baseados nos preceitos teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, são referentes contemporâneos sobre desenvolvimento e aprendizagem do adulto, com estudos focados nas características e conceitos desse processo especificamente: Peter Jarvis e Stephen Brookfield.

Jarvis é um teórico proeminente da educação de adultos e seus estudos se concentram na compreensão de como os adultos aprendem. O autor desenvolveu um modelo de transformação pela aprendizagem que ilustra como os adultos transformam experiências em conhecimento por meio de etapas como a experiência, a reflexão, a aprendizagem e a ação. A aprendizagem como fenômeno existencial é um tema de destaque em sua teoria, pois nos leva a compreender que aprenderemos ao longo de toda a vida, em situações que não dependem apenas do ambiente escolar: “Apesar de tudo que sabemos e tudo que aprendemos, gastaremos o resto das nossas vidas aprendendo a sermos nós mesmos - pessoas na sociedade.” (Illeris, 2013, p. 45).

Stephen Brookfield é um profícuo e atual autor sobre educação de adultos. Os principais conceitos de sua teoria sobre educação de adultos são o pensamento crítico, a prática reflexiva e a aprendizagem experiencial. Seus trabalhos mais recentes têm discutido questões emergentes no mundo atual (diversidade racial,

educação antirracista, saúde mental e aprendizagem são alguns dos temas de suas produções nos últimos anos).

O título da pesquisa, *Aprendizagem do ponto de vista de quem aprende*, pode levar o leitor a pensar que estou contra a educação formal. Na verdade, trata-se justamente do contrário: busco fomentar reflexões e ações docentes mais assertivas ao considerarmos a perspectiva do aprendiz adulto. Entender o ponto de vista do aprendiz em relação a como ele percebe, processa e internaliza suas aprendizagens pode fornecer informações valiosas para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Diante dessa proposta, formulou-se o problema de pesquisa: quais são as situações indutoras de aprendizagem para o adulto, não necessariamente em contextos escolares?

A pesquisa tem como **objetivo geral**:

- identificar experiências/vivências que adultos reconhecem como situações que lhes produziram aprendizagens.

E como **objetivos específicos**:

- Identificar situações indutoras de aprendizagem por indivíduos adultos
- Analisar relatos de experiências consideradas como aprendizagens para adultos, a fim de identificar características que as compõem e que as tornaram significativas.

A partir desta proposta de objetivos, a pesquisa se estrutura em quatro capítulos. Ao apresentá-los, aproveito para recomendar uma ordem de leitura que proporcionará melhor fluidez para acompanhar os caminhos percorridos. Primeiro, temos esta Introdução que descreve como esta pesquisa se incorpora à minha história, como construímos os objetivos e os caminhos para as respostas ao problema de pesquisa e aos objetivos. O segundo capítulo apresenta nossas referências teóricas. O terceiro capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos para produção e análise das informações. Após a leitura deste terceiro capítulo, sugerimos a leitura dos anexos, nos quais se encontram os relatos de participantes da pesquisa na íntegra. Desta forma, ao chegar no capítulo quatro, que contém nossa análise e discussão de resultados, o leitor terá uma visão mais contextualizada sobre as situações analisadas.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Como as pesquisas correlatas colaboram com meu tema

A definição da base teórica desta pesquisa advém de duas fontes: da revisão de literatura realizada e da participação em disciplinas do curso de mestrado, nas quais foram apresentados autores de referência para aprendizagem e aprendizagem do adulto, especificamente. A revisão de literatura teve como palavras-chave os dois termos mencionados. A fonte de consultas definida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Como critérios de inclusão definiu-se que seriam aceitos trabalhos publicados na referida plataforma nos últimos seis anos (de 2017 a 2022). Os critérios de exclusão foram: materiais fora do período determinado e materiais que não tratassem da educação para adultos especificamente.

Ao executar a busca, um volume grande de materiais foi encontrado. Fazendo a leitura dos títulos e resumos dos materiais foi possível delimitar uma pré-seleção de 11 materiais. Ao serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão após a leitura integral dos materiais, a seleção final definiu-se por três dissertações e duas teses. As dissertações dos autores Tatiana Nascimento (2021), Isabela Azambuja (2019) e Vitor Marangoni (2018) têm como principal objeto de estudo a aprendizagem de adultos e as pesquisas foram realizadas no âmbito da EJA - Educação de Jovens e Adultos, ou seja, em um contexto escolar. Por meio destes estudos observou-se que, em situações escolares, há uma relevância não somente nos processos e resultados de aprendizagem, mas também na atuação do professor e nos métodos de ensino adotados. Também ficou claro o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e parte fundamental e marcante da experiência do aprendiz. Notou-se que, nestes contextos, o processo de aprendizagem é definido por um plano de aula conduzido pelo professor, ou seja, estruturado a partir das definições pedagógicas do educador responsável, o que significa que as experiências discutidas e o conhecimento construído são previamente determinados. Apesar de serem respeitadas a participação e as experiências de vida dos alunos, estas ações são previstas e não geradas naturalmente. Quanto às teses selecionadas, as autoras Denise Ceroni (2017) e Cristina Morel (2017) apresentaram estudos fora do contexto escolar regular. No trabalho de Ceroni a pesquisa foi realizada em um grupo comunitário de idosos em situações de aprendizagem formal. No caso de Morel, a pesquisa foi realizada com um grupo de formação de agentes comunitários, um

ambiente educacional, mas não pertencente ao sistema regular de ensino, como a EJA. Ambos os trabalhos evidenciaram a possibilidade e a importância de estudar a aprendizagem do adulto não somente no contexto escolar regular. Nas cinco pesquisas também a relação entre aprendizados da vida sendo base, disparador ou fio condutor para as descobertas em sala de aula foi algo interessante de observar.

Cada um dos materiais selecionados aportou para um aprofundamento muito rico com relação à teóricos, teorias, aplicações, metodologias de pesquisa e resultados sobre aprendizagem do ponto de vista do aprendiz adulto. Os estudos selecionados foram organizados em duas categorias: processos de aprendizagem em adultos e análise da aprendizagem de adultos por meio de ações educativas.

A análise das dissertações e teses selecionadas para compor o referencial teórico deixou clara a importância de Peter Jarvis para a área de estudo da aprendizagem do adulto. Os trabalhos também coincidiam em apresentar a educação para jovens e adultos, educação continuada e formação técnica como principal campo de estudo para a aprendizagem de adultos. Alguns temas aparecem com relevância nos resultados das pesquisas: a subjetividade e os contextos de vida como parte fundamental para a aprendizagem dos adultos.

Como indicamos, Peter Jarvis é reconhecido como referente da área de educação para adultos. Sua produção abrange livros próprios, colaboração em outras obras e uma gama farta de artigos científicos. Sobre aprendizagem,

Para Jarvis a aprendizagem é um processo pessoal, é um processo tanto existencial quanto experimental, é um produto da vida consciente, ou seja, construímos a nossa própria biografia sempre que aprendemos. A aprendizagem ocorre na intersecção entre o lado pessoal e o lado social/cultural e, potencialmente, onde há conflito entre a expectativa dos indivíduos do que perceberão em uma experiência, e do que realmente perceberam, conforme constroem suas próprias experiências. (Ceroni, 2017, p. 58)

Ceroni (2017, p. 65) menciona que “para Peter Jarvis, com muita prática podemos nos tornar competentes e eventualmente poderemos nos tornar experts e esses processos não ocorrem na ausência das emoções”.

A partir do contato com a teoria de Henri Wallon na disciplina projeto “Afetividade e Relações Interpessoais: implicações no contexto da formação continuada de professores”, ministrada pela Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, mostrou-se fundamental considerar este autor como base para esta

dissertação. Também a partir de participação na disciplina “Aprendizagem do adulto professor”, ministrada pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, o autor Stephen Brookfield foi recomendado como uma referência no tema aprendizagem de adultos e, após a realização de leituras, confirmou-se que suas obras deveriam compor parte importante da base teórica desta pesquisa.

Henri Wallon (1879-1962) foi filósofo, médico e psicólogo. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre o desenvolvimento infantil. A complexidade do ser humano nos exige pensar seu desenvolvimento da forma mais completa possível. Wallon nos apresenta, em sua teoria, a ideia da formação da pessoa e os quatro conjuntos apresentados por ele são constituintes do desenvolvimento humano. Almeida (2012), ressalta que “ao nos fundamentarmos na psicogenética walloniana, aceitamos que a afetividade é um conjunto de funções psíquicas que, ligado a outro conjuntos, o cognitivo e o motor, constitui a pessoa”. (Almeida, 2012, p.14)

Segundo Leite e Tagliaferro (2005, p. 248), Wallon “dedicou grande parte da sua vida estudando e tentando demonstrar as relações existentes, entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano”. Os referidos autores postulam também que:

Em sua psicogênese, Wallon (1968; 1989) divide o desenvolvimento humano em etapas sucessivas, nas quais há predominância alternada, ora da afetividade, ora da cognição. Em todas essas etapas, existe o entrelaçamento dos aspectos afetivos e cognitivos, sendo que as conquistas no plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa. (Leite & Tagliaferro, 2005, p. 249)

Wallon combate qualquer teoria que desconsidera as relações intrínsecas dos pares, o ser vivo e o seu meio, o indivíduo e a sociedade, o pensar e o sentir (Borges, Almeida e Mozzer, 2014, p.141).

Stephen Brookfield é um autor contemporâneo e que, até os dias atuais, tem se dedicado ao estudo da aprendizagem do adulto dentro e fora dos contextos escolares, evidenciando que a educação deve construir uma sociedade melhor para todos. Suas publicações mais recentes têm falando sobre educação antirracista, uma das pautas importantes da atualidade, mas sua obra contempla, dentre outros temas, a compreensão de como o adulto aprende, o papel do facilitador de aprendizagem de adultos, aprendizagem formal e informal e a importância da aprendizagem que promove pensamento crítico. Sobre este conceito, por exemplo, o autor descreve, com

coragem e transparência, que foi pela reflexão crítica que venceu uma grave depressão. E explica:

¹O processo central descrito no exemplo que acabei de dar na abertura deste capítulo – como acontece em todo pensamento crítico – é caçar suposições. Tentar descobrir quais são as nossas suposições e depois analisar quando e até que ponto estas são precisas é algo que acontece sempre que ocorre o pensamento crítico. Você não pode pensar criticamente sem desafiar suposições; isto é, sem tentar descobrir suposições e depois tentar avaliar a sua precisão e validade, a sua adequação à vida. (Brookfield, 2012, p. 7)

Brookfield é um autor da atualidade e, por esta razão, apresenta um pensamento atual que é questionador, crítico e consciente sobre o contexto social, questões emergentes da sociedade na qual os indivíduos adultos vivem - como o crescente uso de tecnologia e a influência da mesma na vida das pessoas, a desigualdade e seus efeitos econômicos e sociais - e segue abrindo novas fronteiras de pensamento sobre como a prática docente deve se ajustar e enfrentar esta realidade.

Em síntese, os autores que irão compor a base teórica desta pesquisa são referências no tema aprendizagem de adultos, seja por estruturar conceitos e elucidá-los com seus estudos, seja pela importância histórico-social que têm para o campo da educação. Entender o ponto de vista do aprendiz em relação a como ele percebe, processa e internaliza o conhecimento pode fornecer subsídios valiosos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

2.2 Henri Wallon (1879 - 1962)

Henri Wallon foi um psicólogo, médico e filósofo francês que contribuiu significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Ele viveu no final do século XIX e início do século XX, sendo contemporâneo de outros importantes teóricos do desenvolvimento, entre os quais Piaget e Vygostki. Wallon desenvolveu uma teoria com uma abordagem integradora,

¹ The core process described in the example I've just given in the opening section of this chapter - as it is in all critical thinking - is hunting assumptions. Trying to discover what our assumptions are, and then trying to judge when and how far these are accurate is something that happens every time critical thinking occurs. You cannot think critically without hunting assumptions; that is, without trying to uncover assumptions and then trying to assess their accuracy and validity, their fit with life.

considerando aspectos cognitivos, afetivos e motores em uma imbricação permanente. Sua teoria enfatiza a importância das emoções na constituição das atitudes e modulação das relações interpessoais.

Wallon adotou uma psicologia genética para elaborar sua teoria, postulando que o desenvolvimento humano decorre tanto da herança da espécie e do que seus ascendentes que possibilitaram e das interações e diversidade de fatores ambientais às quais o indivíduo será exposto. (Mahoney e Almeida, 2004, p.14).

Wallon identificou estágios ou fases distintas no desenvolvimento infantil, cada uma com características específicas. Esses estágios são: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, puberdade-adolescência e adulto. Cada estágio traz desafios únicos e proporciona aprendizagem e desenvolvimento (Mahoney e Almeida, 2004, p.15). Wallon enfatiza que as características de cada estágio não se referem apenas ao fator cronológico, mas às condições que o meio oferece para o desenvolvimento.

Segundo Mahoney,

Cada estágio é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que os une e os integra numa só totalidade: a pessoa. Temos, então, uma pessoa completa a cada estágio. (Mahoney e Almeida, 2004, p.15)

O meio em que o indivíduo está inserido desempenha um papel crucial no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e emocionais, segundo a teoria de Wallon, para quem “O meio é o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. (Wallon, 1986, p. 170). Segundo Mahoney (2004, p.14), o desenvolvimento é um processo constante, contínuo de transformações e ocorre ao longo da vida. O meio irá apresentar diferentes exigências para que o indivíduo interaja e a resposta a essas exigências será o processo de desenvolvimento. A autora continua:

O desenvolvimento é um processo em aberto porque a cada nova exigência do meio - meio que está sempre em movimento - novas possibilidades orgânicas, de cujos limites pouco sabemos, poderão ser ativadas em múltiplas direções. Enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de adaptação, estará aberto a mudanças, ao desenvolvimento. A passagem do tempo impõe limites e abre possibilidades em todos os estágios. (Mahoney e Almeida, 2004, p.15)

Ao longo de nosso desenvolvimento, estaremos expostos a diferentes meios: profissionais, escolares, da família. Este último, explica Wallon, é, ao mesmo tempo, meio e grupo, natural e indispensável:

A família é um grupo natural no sentido em que para criança a questão de ser ou não ser é o fato de se encontrar pelo seu nascimento inserida em um grupo destinado a segurar-lhe alimentação os cuidados a segurança e a primeira educação (Wallon, 1986, p.175)

Os grupos compõem parte importante do desenvolvimento pois serão instâncias nas quais a organização social, o objetivo comum, as relações e as interações serão fonte de aprendizados do indivíduo.

Mahoney & Almeida (2012, p. 12) reforçam que “a existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época”. Neste sentido, estar exposto a diferentes meios e grupos implica a presença de outros indivíduos e a interação com os mesmos. Desta constatação deriva um conceito importante na teoria walloniana sobre “o papel do outro para a constituição do eu”, título de um dos capítulos de sua obra. O autor explica que, nas fases iniciais do desenvolvimento, a criança é altamente centrada em si mesma, o que é natural e esperado, pois ainda está desenvolvendo sua consciência de si e do mundo ao seu redor. O egocentrismo, como é chamado este fenômeno, é parte de uma fase transitória, que, ao longo do tempo e das interações sociais, permitirá ao indivíduo uma compreensão mais equilibrada de si mesmo e dos outros. Isto porque a consciência de si mesmo é formada pelas interações com o “outro”, em um processo com complexa troca de emoções, comportamentos e linguagem. Esta dinâmica surge nos anos iniciais de vida, mas vai acompanhando o desenvolvimento até a fase adulta:

O *socius* ou o *outro* é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu*. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o *eu* e um oponente. (Wallon, 1986, p.165)

A teoria de Wallon trouxe uma ruptura do pensamento da pessoa fragmentada em suas dimensões - uma dimensão (afetiva, motora, cognitiva) não se relaciona às outras. O autor defendeu a ideia de vínculo e constante movimento entre estas dimensões e o conceito de conjuntos funcionais. Mahoney (2004, p.16) esclarece que os conjuntos funcionais são um sistema de funções psíquicas que se expressam nas

atividades da criança e formam a unidade do nosso psiquismo. “Cada atividade da criança resulta, então, da integração da pessoa do cognitivo com o afetivo e com o motor” (Mahoney e Almeida, 2004, p.16). Esta passagem explica que os conjuntos funcionais estão totalmente imbricados e assim devem ser considerados para analisar o desenvolvimento.

Quanto ao conjunto funcional motor, Wallon nos apresenta uma visão mais profunda e ampla do que seria o movimento. Por seus conhecimentos da área sendo médico, explorou a fundo o movimento, o tônus muscular, os tipos de sistemas ativados a partir e para o movimento corporal e assim propôs uma forma mais completa de pensá-lo. Limongelli (2004, p. 59) sintetiza que

Henri Wallon considera que o movimento corporal não é apenas deslocamento voluntário do corpo ou de partes do corpo no tempo e espaço, mas é uma atividade de relação da pessoa consigo mesma, com os outros e com o meio, no qual são construídos e expressos conhecimentos e valores. (Mahoney e Almeida, 2004, p. 59)

Com relação ao conjunto funcional cognitivo, bem como em relação aos demais, Wallon considera que o desenvolvimento se faz do sincretismo para a diferenciação. À medida que o tempo passa e as interações com o meio e com os demais se apresentam, somos exigidos a buscar mais formas de reagir às situações e, desta forma, aprendemos e evoluímos. Existem vários aspectos observados no desenvolvimento humano que evidenciam o conjunto funcional cognitivo, por exemplo: a inteligência prática dos primeiros meses e anos de vida, a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da afetividade e da inteligência, o controle da memória e da concentração, atenção, percepção e controle do próprio corpo, o desenvolvimento do pensamento e das emoções são alguns deles.

Por sua vez, na teoria de Wallon, o conjunto funcional afetividade é apresentado como um aspecto essencial de nossa humanidade. Afetividade é um conceito importante na teoria de Wallon. No senso comum, os termos “afetividade” e “afeto(s)” geralmente são associados à ideia de amorosidade, carinho e relacionados a sentimentos positivos. No entanto, o conceito é mais abrangente: “refere-se a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” (Mahoney & Almeida, 2007, p. 17). Esta definição nos esclarece que, para Wallon, a afetividade não se limita a emoções ou sentimentos agradáveis e nos orienta a olhar para a afetividade como

nossa forma de ser afetado por circunstâncias que nos causem prazer ou desprazer, derivadas de fatores orgânicos e sociais.

Assim como as capacidades cognitivas, a afetividade evolui ao longo do tempo a partir das interações do indivíduo com o meio e de sua aprendizagem sobre si mesmo e sobre os outros. Nas palavras de Wallon (1995, p. 141)

as influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma acção determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reacções de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social com o orgânico.

Wallon afirma que “no desenvolvimento da criança, também a sua pessoa se forma”. (Wallon, 1995, p. 201). Assim, no conjunto funcional pessoa, como os demais mencionados, haverá evolução à medida que a criança avança em suas fases de desenvolvimento. Vale ressaltar que, apesar dos conjuntos funcionais terem aspectos de identificação diferenciados entre si, são totalmente integrados e fazem parte da constituição uns dos outros, ou seja, qualquer atividade humana sempre terá efeito sobre todos eles e terão impacto no quarto conjunto, a pessoa, que, “ao mesmo tempo em que garante esta integração, é resultado dela.” (Mahoney e Almeida, 2012, p. 15)

Prandini (2004, p. 30) explica que “Pessoa é o conceito empregado por Wallon para definir e nomear o domínio funcional resultante da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento”. A autora exemplifica:

O disco de cores é uma boa imagem para ilustrar o conceito de integração funcional. Quando o disco está parado é possível perceber cada cor em sua área respectiva, mas uma vez posto em movimento a cor que se vê é o branco, resultado da integração de todas as cores. Assim é a integração funcional na constituição da pessoa: vemos o resultado das várias funções em movimento, perfeitamente integradas, um efeito impossível de se obter pela simples soma das partes. (Prandini, 2004, p. 31)

Com relação à constituição da pessoa, ressalta-se a importância da integração funcional e do meio, este último já mencionado anteriormente como parte fundamental do desenvolvimento. Prandini (2004, p. 26) menciona que,

Compreender a constituição da pessoa como um processo em que se integram organismo e meio significa reconhecer que o ser humano se desenvolve a partir de seu organismo capaz de vir a ser homem e que as

funções potenciais do organismo surgem de acordo com etapas biológicas de seu desenvolvimento e realizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio.

A autora explica usando o exemplo de uma semente: “uma semente traz em si a possibilidade de desenvolvimento de uma planta típica de sua espécie, mas seu desenvolvimento dependerá do meio”. (Prandini, 2004, p. 28)

Em indivíduos adultos, é bastante importante considerar a visão de integração funcional e do meio na constituição da pessoa. Isso porque, o adulto, tendo a maturação biológica e diversas habilidades desenvolvidas, irá necessitar de seus aprendizados adquiridos e das possibilidades de aprendizagem que o meio lhe oferecerá para posicionar-se cada vez mais em seu espaço na sociedade.

Na vida adulta, somos constantemente exigidos tanto a demonstrar nossa adequação à cultura (aprendizados, conhecimentos adquiridos e aplicados à vida cotidiana, habilidades e comportamentos) quanto a adquirir novas habilidades para acompanhar a evolução cultural no meio no qual estamos. Por esta razão a teoria de Henri Wallon, que orienta para a importância de uma abordagem holística no entendimento da aprendizagem e desenvolvimento humano, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos como elementos inseparáveis, se faz essencial para a fundamentação teórica deste trabalho.

2.2 Peter Jarvis (1937 - 2018)

Peter Jarvis foi um acadêmico britânico reconhecido por suas contribuições significativas para o campo da educação de adultos e para o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Formado nas áreas de teologia e sociologia, obteve o título de Ph.D. em Educação pela Universidade de Surrey, no Reino Unido. Ocupou várias posições acadêmicas ao longo de sua carreira e é autor de numerosos livros e artigos acadêmicos. Alguns de seus trabalhos mais conhecidos incluem "*Adult and Continuing Education: Theory and Practice*," "*Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*," e "*Learning in Later Life: An Introduction for Educators and Carers*". Jarvis contribuiu para a compreensão das teorias de aprendizagem do adulto destacando a importância de considerar a experiência de vida, a motivação intrínseca e a aplicação prática do conhecimento.

Exploraremos três conceitos da teoria de Peter Jarvis que são essenciais para a construção desta pesquisa. Primeiro, a aprendizagem como um fenômeno existencial: “ser e tornar-se estão inexoravelmente entrelaçados e a aprendizagem humana é um dos fenômenos que une os dois, pois é fundamental para a própria vida” (Jarvis, 2013, p.41). Jarvis começou seus estudos sobre aprendizagem de adultos na década de 80 e, até então, boa parte das pesquisas da época davam ênfase às experiências como fonte principal da aprendizagem, ou seja, aprendizagem como um fenômeno experiencial. Jarvis reconheceu a importância desta visão frente a outras teorias, como a behaviorista, por exemplo, mas refletiu também sobre a falta da perspectiva humana para esta concepção:

O experencialismo chega muito mais perto pois situa a aprendizagem no contexto social mas mesmo as teorias da aprendizagem experiencial não avançam o suficiente pois também se baseiam em uma teoria incompleta da pessoa e poucas delas realmente analisam o contexto social dentro do qual a experiência ocorre. (Jarvis, 2013, p. 44)

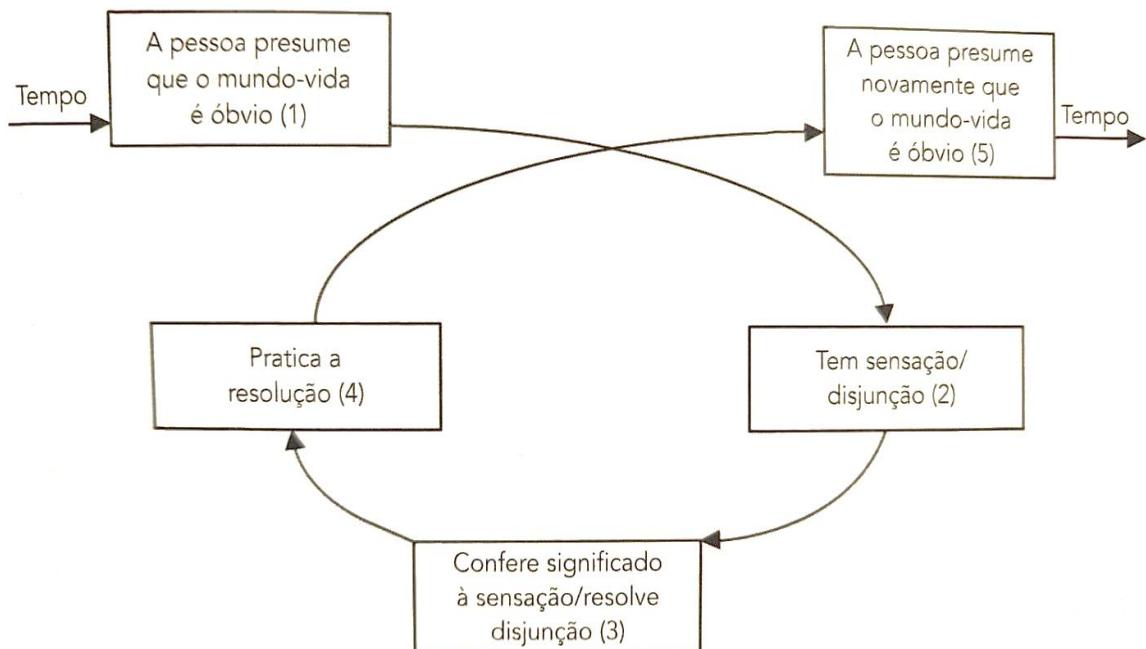
O autor destaca a importância de considerar a pessoa inteira ao pensar sua aprendizagem - corpo e mente - e isto se vê refletido na definição de aprendizagem construída por ele:

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira - corpo (genético físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) - experimenta situações sociais cujo conteúdo é percebido e transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa resultando uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada). (Jarvis, 2013, p.35)

O segundo conceito importante da obra de Jarvis que se faz relevante para esta pesquisa é o de **disjunção**. Segundo o autor, a base de nossa aprendizagem começa com sensações corporais. A sensação de não saber, por exemplo, é um disparador comum para as experiências e para os processos de aprendizagem. Quando o indivíduo, a partir de uma sensação, não consegue atribuir um significado ao que está vivendo usando o repertório que já conhece - sua biografia - ele estará no momento da disjunção: “toda aprendizagem humana começa com disjunção - com uma questão aberta ou com um senso do desconhecido” (Jarvis, 2013, p. 32).

A imagem a seguir é apresentada por Jarvis para ilustrar a disjunção no processo de aprendizagem:

Figura 1 - aprendizagem primária a partir das sensações



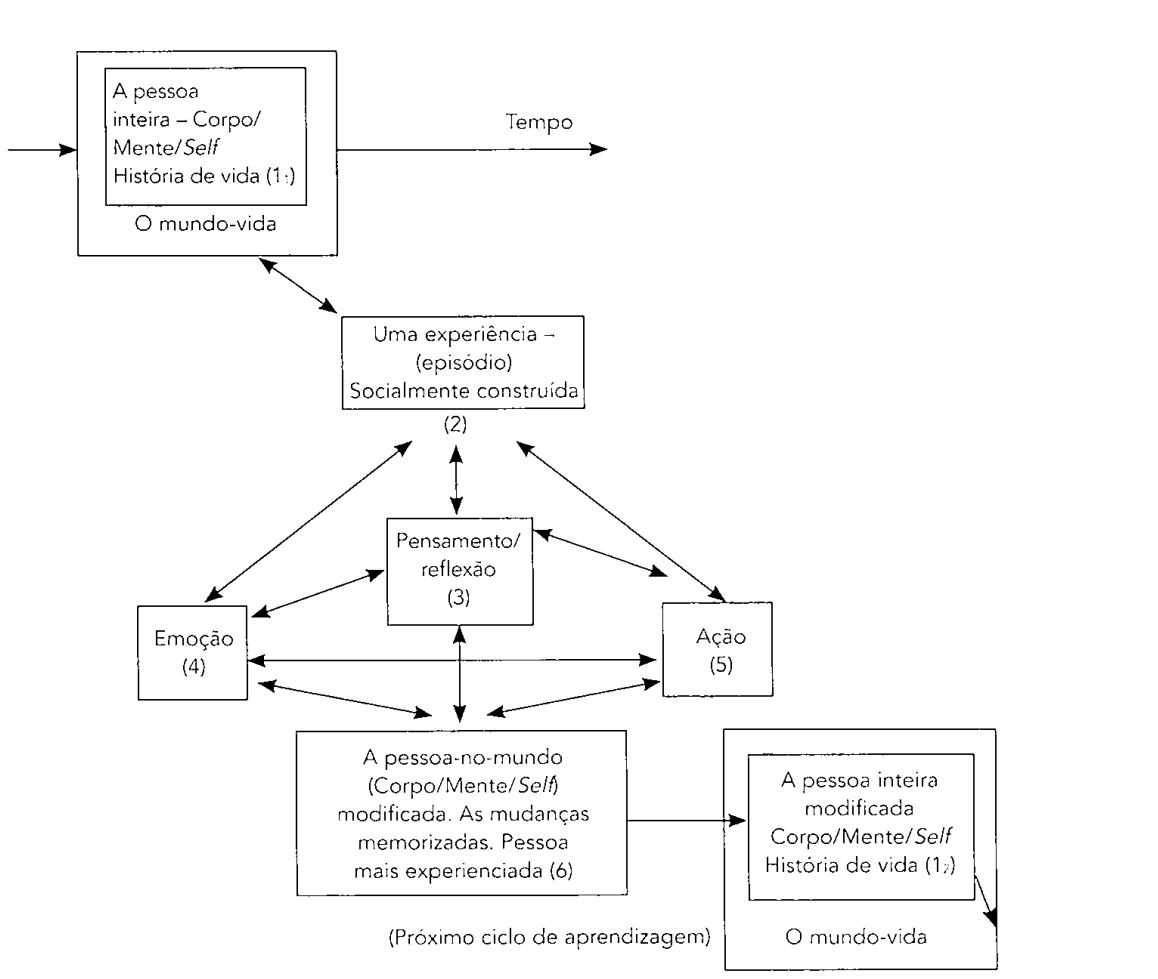
Fonte: Jarvis, 2013, p.37

Como a figura mostra, para serem resolvidas, as disjunções necessitam adquirir um significado, outro termo importante da teoria de aprendizagem de Jarvis.
²O significado não é apenas uma busca metafísica; é uma busca social e pessoal para compreender as experiências da vida cotidiana.” (Jarvis, 2009, p. 25, *apud* Koulaouzides, 2014)

O terceiro conceito que tomaremos da teoria de Jarvis é o modelo mais recente apresentado por ele sobre o processo de aprendizagem, que vemos na imagem a seguir:

² “Meaning is not just a metaphysical quest; it is a social and personal quest to understand the experiences of everyday living.” (Jarvis, 2009, p. 25, *apud* Koulaouzides, 2014)

Figura 2 - a transformação da pessoa por meio da aprendizagem



Fonte: Jarvis, 2013, p.43

Neste modelo, a transformação é o resultado de um processo que se inicia com uma experiência socialmente construída e nova, na qual a disjunção ocorre. O indivíduo vivencia movimento de reflexão sobre as emoções e as ações dessa experiência e torna-se uma pessoa modificada, mais experienciada, com novas memórias sobre as mudanças vividas.

Dada a definição existencial que Jarvis confere à aprendizagem humana, defendendo que a mesma se estrutura a partir de experiências às quais o sujeito estará exposto e de como as vivencia, comprehende-se que ela ocorre em todos os momentos, em outras palavras, ao longo da vida.

Podemos descrever esse processo como o da essência humana emergindo da existência humana, um processo que continua ao longo da vida inteira em que a essência é moldada pela interação com o mundo. Porém, a essência não emerge sem ajuda, por assim dizer - assim como o corpo físico precisa

de comida para amadurecer, a existência humana precisa ter experiências e aprender para que a essência humana emerja e se desenvolva. (Jarvis, 2013, p. 42)

Como os objetivos desta pesquisa orientam, deseja-se investigar, a partir de relatos, situações indutoras de aprendizagem e compreender que significados lhes são atribuídos, assim como, da perspectiva mais íntima e humana, as pessoas concebem suas experiências de vida como sendo aprendizagens importantes para si. Os estudos de Jarvis são importantes bases para a realização deste trabalho principalmente pelo fato do autor defender a ênfase na aprendizagem como um fenômeno existencial, que poderá ocorrer em qualquer momento da vida. Além disso, a compreensão do fenômeno da aprendizagem a partir da disjunção incorpora uma referência essencial a ser observada nas situações indutoras que se busca analisar.

Para além destas importantes referências teóricas que Peter Jarvis traz a esta pesquisa, é um autor inspirador. Chamou-nos a atenção o incentivo que ele traz para sermos eternos aprendizes e que sigamos desafiando-nos a fazer mais perguntas e buscar mais respostas para o campo da educação, pois seus estudos sobre aprendizagem de adultos tiveram início em 1980, mas, segundo ele, em uma conferência no ano de 2006: “a busca que comecei naquela época permanece inconclusa e sempre será” (Jarvis, 2013, p.32).

2.3 Stephen Brookfield (1949 - atual)

Stephen Brookfield é um educador e pesquisador conhecido por suas contribuições à teoria da educação de adultos. Nascido na cidade de Liverpool, na Inglaterra, tem uma profícua carreira profissional na área de educação. De acordo com seu site, são mais de vinte livros escritos por ele e/ou com sua participação e suas produções lhe renderam reconhecimentos importantes dentre eles três títulos honorários de doutor em Letras e muitos prêmios. É Doutor em Filosofia (Ph.D.) Educação de adultos pela Universidade de Leicester, Reino Unido, e desenvolveu sua tese sobre Aprendizagem Independente de Adultos (defendida em 1980). Foi professor em universidades renomadas como *Columbia* e *Harvard* e nesta data, atua como professor honorário na *Antioch University*, é professor adjunto na *Teachers College, Columbia University* (Nova Iorque) e professor emérito na *University of St. Thomas (Minneapolis-St. Paul)*.

Em sua carreira como professor e pesquisador dedicou-se a estudar - e se tornou referência - aprendizagem de adultos, ensino/docência, pensamento crítico, métodos de discussão, reflexão crítica, liderança e, recentemente, tem desenvolvido estudos sobre saúde mental e diversidade racial. Brookfield é um autor contemporâneo que, desde 1980, vem desenvolvendo conceitos sobre a aprendizagem dos adultos e acompanhando a evolução da sociedade e o papel da educação ao longo dos anos. Por meio de sua teoria somos motivados, como educadores, a refletir e a agir para a formação de cidadãos conscientes e participantes. É um autor que nos convoca a pensar no valor da educação para a construção da sociedade e este é o primeiro motivo que queremos ressaltar em nossa escolha por este referencial, pois também acreditamos que a educação é um pilar para o desenvolvimento da vida em sociedade, das democracias, das nações e da humanidade:

³Os atos de ensinar e aprender – e a criação e alteração das nossas crenças, valores, ações, relacionamentos e formas sociais que daí resultam – são formas pelas quais nos damos conta de nossa humanidade. A extensão à qual adultos estão expostos à livre troca de ideias, crenças e práticas é uma medida para determinar se a sociedade é aberta, democrática e saudável. Se adultos de classes e grupos étnicos muito diferentes explorarem ativamente ideias, crenças e práticas, então é provável que tenhamos uma sociedade em que a criatividade, a diversidade e a recriação contínua de estruturas sociais sejam as normas aceitáveis. (Brookfield, 1986, p.1)

Um segundo aspecto da teoria de Brookfield para esta pesquisa é o processo ensino-aprendizagem: parte importante de sua teoria centra-se em apresentar princípios da aprendizagem do adulto para embasar práticas efetivas de ensino por parte dos professores. Ora, pode parecer incoerente buscar um autor com esta linha teórica quando o objetivo desta pesquisa é identificar experiências ou vivências consideradas aprendizagem fora do contexto escolar. No entanto, o autor defende que compreender que a aprendizagem transcende o contexto escolar é uma importante forma de pensar o fazer pedagógico: ⁴“é ingênuo presumir que simplesmente porque

³ The acts of teaching and learning - and the creation and alteration of our beliefs, values, actions, relationships and social forms that result from this - are ways in which we realize our humanity. The extent to which adults are engaged in a free exchange of ideas, beliefs, and practices is one gauge of whether or society is open democratic and healthy. If adults of widely differing class and ethnic groups are actively exploring ideas, beliefs and practices then we are likely to have a society in which creativity, diversity and the continuous re-creation of social structures are the accepted norms. (Brookfield, 1986, p.1)

⁴ It's naive to assume that simply because adults are under the direction of teacher that learning is being facilitated. (Brookfield, 1986, p. 9)

os adultos estão sob a direção de um professor que a aprendizagem está sendo facilitada" (Brookfield, 1986, p.9). É nessa interseção que identificamos a conexão entre este autor e esta pesquisa: analisar a multiplicidade de formas para o adulto aprender, os sentidos e significados que existem nesse fenômeno para um indivíduo com uma biografia e como a escola, os educadores, e as políticas educacionais podem se beneficiar deste pensamento para promover a aprendizagem efetiva. Brookfield nos propõe, assim, uma reflexão profunda sobre como o professor pode ter uma prática docente mais eficiente, ou seja, o papel da escola, dos docentes e dos cenários formais de educação seguem sendo valorizados, ao mesmo tempo em que devemos ter clareza de que a aprendizagem é construída também pelo que acontece fora das salas de aula, no cotidiano do adulto, em sua história de vida, em sua participação na sociedade e este conhecimento adquirido tem importância para seu aprendizado formal:

⁵Devemos conceber a aprendizagem de adultos como um fenômeno e processo que pode ocorrer em qualquer cenário. De fato, muitas vezes será o caso de que os tipos mais significativos de aprendizagem de adultos que são identificados como tal pelos próprios aprendizes adultos ocorrem em cenários não formalmente designados como educacionais para adultos. Tais cenários incluem famílias, grupos de ação comunitária, sociedades voluntárias, redes de apoio, grupos de trabalho e relacionamentos interpessoais. (Brookfield, 1986, p. 4)

Para o autor, a aprendizagem do adulto é complexa, multifacetada e ocorre nos mais diferentes cenários - todos os imagináveis. Terão significado diferente para cada aprendiz e serão orientadas por uma variedade de finalidades: afetivas, cognitivas, psicomotoras, políticas. Assim, pode-se considerar que todas as situações da vida cotidiana do adulto são situações de aprendizagem (Brookfield, 1986, p 2).

O próximo conceito da teoria de Brookfield que trouxemos para esta pesquisa é o do pensamento crítico. Novamente, por meio desta ideia, o autor demonstra como o professor e a educação formal têm grande valor para que a aprendizagem do adulto seja significativa e promova desenvolvimento do cidadão. Brookfield se dedicou por mais de 30 anos a este conceito. Para o autor, tanto alunos quanto professores devem

⁵ We should conceive adult learning to be a phenomenon and process that can take place in any setting. Indeed it will often be the case that the most significant kinds of adult learning that are identified as such by adult learners themselves occur in settings not formally designated as adult educational ones. Such settings include families, community action groups, voluntary societies, support networks, work groups and interpersonal relationships. (Brookfield, 1986, p. 4)

preocupar-se com o pensamento crítico: os primeiros, devem aprender para utilizar esta habilidade em suas vidas e os segundos devem adotar práticas docentes que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico em seus alunos. Nas palavras do autor, pensar criticamente é fundamental para a sobrevivência do ser humano:

⁶Defendo que se você não consegue pensar criticamente, sua sobrevivência está em perigo porque você corre o risco de viver uma vida que - sem que você tenha consciência disso - o machuca e serve aos interesses daqueles que desejam seu mal. Se você não consegue pensar criticamente, não terá chance de reconhecer, e muito menos reagir, aos momentos em que está sendo manipulado. E se você não consegue pensar criticamente, você se comporta de maneira que terá menos chances de alcançar os resultados desejados. Portanto, o pensamento crítico não é apenas um processo académico que leva a boas pontuações nos SATs, produções elegantemente embasadas ou hipóteses experimentais que podem resistir ao mais rigoroso escrutínio. É um modo de vida que ajuda você a permanecer intacto quando inúmeras organizações (empresariais, políticas, educacionais e culturais) tentam fazer com que você pense e aja de maneira que atenda aos propósitos dos mesmos. (Brookfield, 2012, p. 2)

O autor elucida os caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico ao defini-lo ⁷“como um processo de aprendizagem que se concentra na descoberta e verificação de suposições, explorando perspectivas alternativas e, como resultado, tomando ações fundamentadas.” (Brookfield, 2012, p.xi).

Como exemplo, Brookfield dá seu próprio relato sobre como o pensamento crítico salvou sua vida, pois foi uma das ferramentas para que ele se curasse da depressão. Segundo relata, foi ao desafiar/verificar/analisar suas próprias suposições - sobre a doença, sobre tratamento com medicamentos, sobre autocontrole e autorregulação de sua saúde mental e até mesmo sobre suas crenças, que estavam arraigadas inconscientemente - vieses inconscientes de gênero: ⁸“Tomar remédios para lidar com um problema era algo que seria bom se eu fosse mulher, mas

⁶ I argue that if you can't think critically your survival is in peril because you risk living a life that - without your being aware of it - hurts you and serves the interests of those who wish you harm. If you can't think critically you have no chance of recognizing, let alone pushing back on, those times you are being manipulated. And if you can't think critically you will behave in ways that have less chance of achieving the results you want. So critical thinking is not just an academic process that leads to good scores on SATs, elegantly argued essays, or experimental hypothesis that can stand the toughest scrutiny. It is a way of living that helps you staying intact when any number of organizations (corporate, political, educational and cultural) are trying to get you to think and act in ways that serve their purposes. (Brookfield, 2012, p. 2)

⁷“Critical thinking as a learning process that focuses on uncovering and checking assumptions, exploring alternative perspectives, and taking informed actions as a result. (Brookfield, 2012, p.xi)

⁸ “To take drugs to deal with a problem was something that would be OK if I was a woman but was surely a sign of weakness for a man” (Brookfield, 2012, p. 5)

certamente era um sinal de fraqueza para um homem" (Brookfield, 2012, p. 5) - foi parte fundamental do tratamento da doença. Em uma narrativa muito transparente sobre sua vulnerabilidade, o autor dá enfoque ao conceito e às práticas para o desenvolvimento do pensamento crítico e a importância disto para nossa vida tanto como indivíduos como quanto sociedade.

Dada a importância do pensamento crítico para Brookfield, o autor também apresenta os passos necessários para desenvolvê-lo. O primeiro deles seria descobrir nossas suposições. Em seguida, confirmar se estas suposições são tão verdadeiras e confiáveis quanto pensamos:

⁹A chave para este processo é identificar e avaliar o que consideramos como evidência convincente para nossas suposições, às vezes as evidências são experenciais (coisas que nos aconteceram), às vezes são autoritarismos, (o que as pessoas em quem confiamos nos disseram é a verdade) e, às vezes, é derivado de pesquisas estruturadas e questionamentos que conduzimos (Brookfield, 2012, p. 12)

O terceiro elemento importante para o desenvolvimento do pensamento crítico é buscar ver as coisas de diferentes pontos de vista. Muitas vezes, agimos com a intenção de ser compreendidos de uma forma, porém, aos olhos dos demais, podemos ser vistos e interpretados de outra forma. Colocar nossas suposições em perspectivas diferentes - outros contextos, pela análise dos demais, em diferentes situações - é uma forma de verificar sua precisão e veracidade.

O quarto elemento do pensamento crítico é ¹⁰tomar ações fundamentadas. O autor explica que "uma ação fundamentada é uma que resulta da forma que desejamos que aconteça" (Brookfield, 2012, p. 14). Tomar ações fundamentadas nos aproxima de praticar o pensamento crítico, mas não significa que sempre serão acertadas. Apenas porque uma ação cujo processo se desenvolveu por meio do pensamento crítico teve efeito positivo em uma situação, em um cenário diferente, esta mesma ação pode não ser a mais adequada, pois o contexto muda e, com ele,

⁹ Key to this process is identifying and assessing what we regard as convincing evidence for our assumptions. Sometimes this evidence is experiential (the things that have happened to us), sometimes it's authoritative (what people we trust have told us is the truth) and sometimes it's derived from disciplined research and inquiry we've conducted. (Brookfield, 2012, p. 12)

¹⁰ Taking informed action

novas suposições devem ser avaliadas antes da tomada de ação. O autor dá um exemplo de sua experiência como é líder de uma banda de punk rock:

¹¹Como líder de banda, eu sequencio os sets que nossa banda toca com base nas evidências das reações anteriores do público. Quanto mais faço isso, mais percebo que os públicos são diferentes. Músicas e piadas que caem bem quando tocamos o último set em um bar podem ser uma bomba quando tocamos em uma pista de boliche cheia de famílias. (Brookfield, 2012, p.13)

Em linhas gerais, o autor nos provoca a usar o pensamento crítico como forma de sobreviver, viver e amar melhor. Uma vida na qual usamos o pensamento crítico - baseando-nos no que sentimos, compreendemos e avaliamos das situações para então tomar ações que resultem no que esperamos - será mais satisfatória do que uma vida na qual nossas ações são aleatórias e arbitrárias. (Brookfield, 2012, p.13)

Stephen Brookfield compõe uma base teórica importante para este trabalho pois seus estudos são focados na aprendizagem do adulto - ponto central da investigação desta pesquisa - um fenômeno que o autor reconhece ser atravessado por elementos da cultura, contexto sócio-histórico e em suas dimensões afetivas, cognitivas, psicológicas, motoras etc. O autor, que segue atuando em temas fundamentais para o desenvolvimento da sociedade, é um fonte de conhecimento e de inspiração - no sentido de que nos inspira à ação - como educadores para que não nos esqueçamos do valor da educação para a formação de cidadãos e a construção da sociedade, de forma que nossas práticas docentes sejam eficientes para estes objetivos. Adicionalmente, a profundidade que ele propõe para a atuação do professor (a forma corajosa como expôs suas vulnerabilidades e as colocou à luz de seus estudos) é algo que a pesquisadora acredita ser uma poderosa abordagem didática e este também foi um aspecto muito gratificante no estudo deste autor.

¹¹ As a band leader I sequence the sets our band plays based on the evidence of previous audiences' reactions. The more I do this the more I realize that audiences are different. Songs and jokes that go down well when we play the last set at a dive bar may bomb when we play a bowling alley full of families. (Brookfield, 2012, p.13)

3 Procedimentos metodológicos

Apresentaremos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Considerando o objetivo geral determinado (identificar experiências/vivências que adultos reconhecem como situações que lhe produziram aprendizagens), decidiu-se pela abordagem qualitativa. De acordo com André, 2013, pesquisas qualitativas fundamentam-se em uma perspectiva “que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (André, 2013, p. 97). De acordo com Sant’Anna, 2023,

“podemos admitir como premissa que as pesquisas qualitativas têm como foco compreender os fenômenos de maneira mais aprofundada e não objetivam testar hipóteses. Elas pretendem explorar as subjetividades presentes nos contextos, analisando experiências em seus diferentes significados e em suas múltiplas dimensões.” (Sant’Anna, 2023, p. 58)

Como as autoras esclarecem, a abordagem qualitativa é ideal para esta pesquisa pois permite uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos sociais, além de enfatizar o contexto e a perspectiva dos participantes.

A partir deste ponto, explicaremos os procedimentos para produção e análise das informações.

3.1 Procedimentos para produção de informação

3.1.1 Incidentes críticos

Meu primeiro contato com o conceito de incidentes críticos ocorreu ao cursar uma das disciplinas de mestrado, ministrada pela professora Laurinda Ramalho de Almeida, no ano de 2022. Nesta ocasião, foi possível compreender o potencial de análise de fenômenos (como as situações de aprendizagem) que os incidentes críticos possibilitam. Partindo da base conceitual estudada e de uma situação vivida pela pesquisadora (que relataremos ainda neste capítulo) verificou-se a assertividade deste instrumento para a pesquisa.

Um incidente crítico caracteriza-se como um evento não planejado e que teve grande impacto na vida do indivíduo. Trata-se de um acontecimento tão significativo que, na linguagem popular, diz-se “divisor de águas”, pois muda a forma de sentir, agir e pensar da pessoa e promove uma transformação na forma como a pessoa toma

decisões, percebe as situações e reage a partir do aprendizado que este incidente traz. Por ser uma narrativa pessoal, é possível coletar o relato de forma escrita, o que possibilita uma análise mais concreta do fato.

Almeida (2009) tem empregado a técnica dos incidentes críticos com base na conceituação e Woods (1993, p.1):

[...] momentos e episódios altamente energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto ou aspectos problemáticos do papel do professor, e que apresentam, no mesmo instante, a solução [...] São fatores-chave na socialização de professores e no seu processo de afirmação.

Os incidentes críticos são acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados.

Para dar clareza a esta técnica, relatarei um incidente crítico de minha experiência e que faz parte de minha trajetória rumo a esta pesquisa:

Ser inteligente não significa ser bom em matemática

O ensino médio foi um dos períodos mais tristes de minha trajetória como estudante. Eu havia acabado de me mudar de estado, estava prestes a completar 15 anos e tudo era novo: a rotina escolar, os professores, os colegas, a sala de aula, a cultura local...estava vivendo uma transformação radical em minha vida pois eu e minha família estávamos recém-chegados a uma cidade do interior de Minas Gerais, vindos da metrópole que é São Paulo e tudo estava diferente. Nós éramos os diferentes, no caso. Antes disso, eu sempre estudei em uma mesma escola, desde a primeira série do ensino fundamental. Foram 8 anos na mesma escola, que sempre foi um porto seguro para mim, um ambiente em que eu me sentia feliz, não tinha preguiça de ir, pelo contrário, eu amava estar lá. A escola pública que estudava tinha muitos alunos e as turmas eram organizadas por letras. A sexta série “A”, por exemplo, reunia os alunos com melhor desempenho, a sexta série “B”, aqueles com bom desempenho, e assim se organizavam as classes até a letra “E”, classe na qual estariam alunos com menor desempenho. Eu sempre estive nas turmas “A”, desde a

terceira série. Na oitava série fiz parte da turma “B” o que não considerei um decréscimo, pois sabia que ainda estava dentre os bons alunos.

Sempre tive dificuldades com matemática e admirava aqueles que eram bons nisso. Minha fortaleza era a língua portuguesa, sempre tive afinidade, interesse e muito prazer em estudar inglês e as demais matérias de humanas e sociais eram agradáveis para mim. Nunca fiquei de recuperação, nunca tive problemas de indisciplina, nunca tive problemas com professores, era considerada uma aluna com excelente desempenho e assim eu me sentia. Enquanto escrevo esse relato revivo o bem-estar que tento descrever aqui, pois realmente fui muito feliz nesse período.

Então, chega o momento da mudança para Minas Gerais. Ingressei em uma escola pública muito bem conceituada dentro das escolas da cidade e com reputação de ter um ensino de muito boa qualidade. Eram muitos os incômodos para mim: a adolescência nos faz sentir muito vulneráveis pois estamos ainda buscando uma identidade mas precisamos demonstrar que já a temos, é difícil fazer novos amigos, especialmente quando você é julgada por sua aparência, seu jeito de falar (eu nem sabia que paulistanos tinham sotaque, mas os mineiros me escutavam falar e achavam que eu estava sendo metida falando diferente, com “sotaque paulistinha”), é difícil ter coragem de puxar assunto com pessoas novas...

Enquanto todos os problemas da adaptação social aconteciam, eu não me dava conta das dificuldades de aprendizagem que estava tendo também. As aulas de exatas - matemática, química e física - eram um espaço em branco na minha cabeça: eu não entendia, não tinha coragem de perguntar e não encontrava ajuda em ninguém para entender melhor. Pela primeira vez na vida, fiquei de recuperação, tive que fazer prova substitutiva de notas e passei de ano levando “dependência” para o próximo ano escolar. Um fracasso tão grande que me fez pensar que eu era muito burra, que não era inteligente. Senti uma vergonha muito grande frente aos meus pais, pois nunca havia dado problemas a eles e ver sua decepção comigo foi motivo para muita culpa, arrependimento, frustração e dor para mim. Ir para a escola não era mais um motivo de alegria, era uma maldição, um sacrifício. Eu vivia com medo de falhar e sentindo que todo mundo era inteligente, menos eu. Os demais anos não foram fáceis vivendo com essa sombra do fracasso me acompanhando o tempo todo. Passei a ser uma aluna desinteressada, bagunceira, com péssimas notas nas matérias de matemática, química e física, reprovei o segundo ano. Conseguir chegar ao terceiro ano e dei graças a deus que não mais teria que estudar esses temas na faculdade.

Escolhi o curso de Letras e era difícil de acreditar que eu estava novamente em um lugar prazeroso. Nem por isso eu achava que era inteligente, eu sentia que tinha me livrado das dificuldades, mas continuava sendo menos do que os demais. Eu já era fluente em inglês, trabalhava e estudava, tinha ótimas notas, já começava a ter bens pessoais advindos do meu trabalho, tinha ótimas relações sociais, mas continuava acreditando que não era tão inteligente assim e jamais contava sobre minha tragédia escolar anterior para ninguém, era um segredo guardado a sete chaves, tinha muita vergonha.

Um colega de trabalho que estava estudando psicologia falou sobre um livro legal que estava lendo e eu me interessei para ler também: "Os sete tipos de inteligência", de Thomas Armstrong. À medida que lia os capítulos encontrava muitas respostas para meus sentimentos de fracasso. O livro falava sobre o fato de todos termos os 7 tipos de inteligência mencionados (lógico-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal/cinestésica, espacial e musical) e explicava que poderíamos nos desenvolver em todas, mas era muito comum e normal ter uma mais desenvolvida do que outra.

Foi nesse momento que comprehendi que eu era sim inteligente, que minha inteligência linguística era super bem desenvolvida, ao passo que a lógico-matemática não era a mais desenvolvida, mas isso não significava que eu não a tinha. Essa visão e compreensão de mim mesma e da inteligência humana me libertou do sentimento de decepção comigo mesma. Reacendeu minha autoestima e eu passei a reconhecer o quanto era boa na área de conhecimento que escolhi para a carreira, nas habilidades que tinha que me destacavam dos demais e me permitiam ser suporte e apoio para desenvolver outras pessoas. Recuperei o ânimo e as forças para seguir meu caminho como professora e poder ajudar as pessoas a chegarem nesse mesmo estado de satisfação por saberem que são inteligentes e boas em algo, que cada um é único e tem seu brilho próprio."

Relatos de incidentes críticos, como no exemplo apresentado, podem prover informações sobre as mais diversas situações indutoras e, no caso desta pesquisa, as situações indutoras de aprendizagem e os elementos componentes desta experiência. Tendo em vista os objetivos específicos desta pesquisa e o potencial de assertividade deste instrumento para atender os objetivos, optamos por seguir com ele junto aos sujeitos participantes.

3.1.2 Sujeitos

A definição dos sujeitos ocorreu durante a qualificação do trabalho, em um momento de muito diálogo, escuta acolhedora e respeito aos meus desejos de pesquisadora por parte das professoras convidadas e de minha orientadora, que me deixaram à vontade para falar o que realmente eu buscava investigar e a partir disso me auxiliaram a definir os parâmetros para a pesquisa. Eu desejava encontrar a maior quantidade de semelhanças, diferenças, aspectos principais e elementos constitutivos da aprendizagem considerando a diversidade etária, pois sentia curiosidade de entender se existiriam e quais seriam as variações entre as experiências, sentimentos e aprendizados dos adultos. Este desejo foi discutido entre o grupo de professoras participantes da qualificação e definiu-se que os sujeitos participantes seriam adultos escolarizados (sem distinção do grau de instrução), de diferentes faixas etárias: 20-30 anos, 30-40 anos, 40-50 anos e 50-60 anos. Em cada faixa etária, um relato seria analisado, totalizando 4 relatos para análise de informações.

3.2 Procedimentos para análise das informações

3.2.1 proposta de análise: análise de prosa

O recurso adotado para análise das informações foi a análise de prosa, que permite explorar mais profundamente a riqueza de informações produzidas em pesquisas qualitativas. Segundo André (1983, p.67) a análise de prosa

é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas verbais ou não verbais.

A autora orienta que, como procedimento de análise, sejam identificados temas e tópicos e explica: segundo Mills (1959 apud André, 1983), “o tópico é um assunto enquanto que o tema é uma ideia”. Assim, considerando o instrumento de relatos escritos, a leitura permitirá identificar ideias principais, ou temas, e estes temas, em suas similitudes, poderão indicar um tópico, um assunto comum entre eles. A título de exemplo, consideremos tecnologia como um tópico (assunto) que permite derivar temas como acesso, acessibilidade, redes, benefícios, problemáticas, dentre outros.

Ao mesmo tempo em que a análise de prosa permite a liberdade de um olhar amplo para as informações coletadas, ela oferece também o rigor científico necessário para realização de pesquisas. Nas palavras de André (1983, p. 70): “Examinar os dados com perguntas bem amplas em mente, ajuda-nos a manter o foco de atenção no todo sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que podem estar implícitos no material”.

Para análise de relatos escritos, nos quais o conteúdo pode apresentar-se de forma explícita, mas também pode estar nas “entrelinhas” do que o sujeito diz, a abordagem da análise de prosa permite explorar e organizar os dados para uma análise profunda e multidimensional dos fenômenos estudados (André, 1983, p.70). No contexto deste trabalho, a partir de todas as características apresentadas, é uma abordagem na qual acreditamos que possibilitará alcançar os objetivos de pesquisa.

3.2.2 Seleção de relatos para análise

A participação das pessoas na pesquisa foi voluntária, a partir de convite postado em rede social. Ao visualizar a postagem, os voluntários se apresentaram respondendo que gostariam de participar (19 pessoas ao todo). A estes, o contato seguiu-se via aplicativo de conversas individuais. Foram enviadas orientações (documento disponível no capítulo de Anexos) sobre o objetivo da pesquisa, sobre como seria a participação de cada um, como redigir o relato, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando que fossem assinados e enviados à pesquisadora. Meu relato de incidente crítico também foi compartilhado, como exemplo sobre a profundidade da narrativa, detalhamento da situação e dos aprendizados. A consigna para a escrita dos incidentes críticos foi: *Conte com detalhes uma situação não planejada que trouxe uma aprendizagem importante para sua vida (não precisa ser algo necessariamente do contexto escolar). Conte o que aprendeu e o que mudou em você a partir desta situação”*.

Figura 3 - orientações ao participante voluntário via aplicativo de conversas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após envio das informações sobre como participar, os relatos foram redigidos e enviados à pesquisadora, porém apenas 14 dos voluntários finalizaram a participação desta forma. Alguns voluntários da faixa de 30 - 40 anos não enviaram o material e também não justificaram a falta de envio. Dedico algumas linhas com observações sobre este fenômeno no capítulo de análise dos resultados, pois chamou a atenção este fato e o conteúdo dos relatos recebidos nesta faixa etária.

Tabela 1: quantidade de voluntários e de relatos recebidos

	20 - 30 anos	30 - 40 anos	40 - 50 anos	50 - 60 anos	TOTAL
Quantidade de voluntários	4	8	3	4	19
Quantidade de relatos recebidos	4	5	3	2	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Foi necessário definir critérios para selecionar os quatro relatos requeridos para a pesquisa dentre os 14 recebidos. Estabeleceram-se dois critérios de seleção:

primeiro, a identificação clara do incidente crítico, seguindo as definições teóricas - mencionadas anteriormente. Segundo, que houvesse explicitação de aprendizado - ou aprendizados - a partir do incidente relatado.

4 Análise e resultados

Apresentaremos o processo de análise realizado e a discussão dos resultados neste capítulo. As análises foram construídas com base no referencial teórico e visando responder ao objetivo geral da pesquisa - identificar experiências/vivências que adultos reconhecem como situações que lhe produziram aprendizagens - e aos objetivos específicos: identificar situações indutoras de aprendizagem por indivíduos adultos e analisar relatos de experiências consideradas como aprendizagens para adultos, a fim de identificar características que as compõem e que as tornaram significativas.

Alguns esclarecimentos importantes: 1) os relatos completos estão disponíveis como anexos desta pesquisa e recomenda-se a leitura para melhor compreensão das análises; 2) foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos de pesquisa, respeitando o compromisso de confidencialidade firmado junto a eles; 3) nos excertos de relato que aparecem neste capítulo serão ressaltados em negrito trechos que evidenciam a análise.

4.1 Definição de temas e tópicos

Seguindo a metodologia de análise de prosa, os relatos foram lidos mais de uma vez, de forma exploratória: buscou-se identificar aspectos recorrentes, inusitados, temas convergentes ou divergentes e as relações entre o que aparecia nos relatos com a base teórica da pesquisa.

Na leitura do primeiro e do segundo relato, trechos foram destacados usando apenas uma cor, a amarela, e a partir disto foi possível, neste primeiro passo do processo, identificar alguns temas comuns. Foram definidas cores diferentes para os temas que apareciam e durante a leitura do terceiro e quarto relatos, os trechos passaram a ser destacados também nas cores estabelecidas, de forma a otimizar a organização da informação e destacar os dados.

Temas como relacionamentos interpessoais, sentimentos, descrição de fatos, aprendizados e ações derivadas deles foram se revelando como fatores comuns das narrativas. A base teórica da pesquisa também foi se tornando visível à medida que a análise foi realizada.

Figura 5 - processo de análise de prosa

	que desencadeou em uma mudança radical de propósito de vida.		
	Comecei a tatuar amigos, amigos de amigos e logo eu tinha uma cartela de cliente que se formava. Depois de dois anos de trabalho árduo enquanto coordenador, eu decidi deixar o meu emprego, viajar com uma kombi e tatuar na estrada. Fiquei quase 2 anos vivendo assim, e muitas aventuras se tornaram possíveis graças a esse novo modelo de trabalho.	Momento de vida do sujeito Sentimentos inferidos pelo pesquisador Desenvolvimento da pessoa	Circunstâncias na trajetória individual Afetividade Aprendizagens explicitadas pelo sujeito
	Entretanto essa situação nova, me ensinou que é possível trabalhar de outra forma, fazendo algo realmente prazeroso.	Ações derivadas do aprendizado Sentimentos inferidos pelo pesquisador	Aprendizagens explicitadas pelo sujeito Afetividade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O quadro que segue fez parte do processo de organização dos tópicos e temas. À medida que os trechos eram destacados nos textos, alguns temas eram mais claramente identificados. Em outros casos, foi necessário primeiro detalhar a compreensão sobre o trecho para então associá-lo a um tema e, depois, ao tópico. O caso de “sentimentos” é um exemplo. Sentimentos claramente expressados pelo sujeito eram simples de identificar. Sentimentos de pessoas importantes para o sujeito e que, às vezes eram relatados claramente, outras vezes, não, foram casos de primeiro dar mais clareza ao detalhe da situação para então explicitar os significados e organizar como tema.

Quadro 1 - Organização de tópicos e temas

TÓPICO	TEMAS	Detalhamento
Afetividade	Relacionamentos Interpessoais	Relação familiar, relação mãe-filho, relação pai-filha, relacionamentos no ambiente de trabalho
	Sentimentos explicitados pelo sujeito	---
	Sentimentos inferidos pelo pesquisador	Inferência a respeito dos sentimentos do sujeito a partir do contexto lido
	Memória	Lembranças importantes da história de vida do sujeito
	Sentimentos dos demais	Sentimentos dos demais envolvidos que têm importância para o sujeito
Circunstâncias na trajetória individual	Incidente crítico	momento crucial da narrativa
	Sequência de fatos da situação indutora	Fatos que compõem o cenário da situação indutora
	Momento de vida do sujeito	momento com significado único e importante para o sujeito, atribuído a partir de reflexão em um momento de mais maturidade
Aprendizagens explicitadas pelo sujeito	Ações derivadas do aprendizado	ações executadas a partir do que aprendeu, em âmbito profissional, pessoal, relacional etc
	Autopercepção	percepção do sujeito sobre sua própria mudança, seu desenvolvimento, maturidade
	Desenvolvimento da pessoa	descrição de aprendizado prático seja relacionado ao conjunto motor, afetivo ou cognitivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Com os temas se mostrando cada vez mais frequentes em um mesmo relato e se repetindo entre eles, foi realizada a definição dos tópicos. Os temas foram sendo agrupados conforme o tópico ao qual correspondiam. Três tópicos foram definidos:

Afetividade, Circunstâncias na trajetória individual e Aprendizagens explicitadas pelo sujeito, dentro dos quais estavam inseridos os temas.

Partindo da perspectiva walloniana, adotou-se **Afetividade** como tópico para todos os temas referentes a relações (familiares, sociais, parentais etc), a sentimentos do próprio sujeito ou dos demais envolvidos de igual importância afetiva a este e às memórias de vida, lembranças importantes da história de vida do sujeito que aparecem como parte importante da narrativa. Pela explicitação de significados da narrativa, também estabeleceu-se o tema de sentimentos inferidos pelo pesquisador, pois o contexto, a situação relatada e as expressões verbais adotadas expressavam, ainda que implicitamente, sentimentos importantes para o sujeito.

Definiu-se por nomear o tópico **Circunstâncias na trajetória individual** a todos os temas que faziam referência à descrição das ocorrências da narrativa, detalhamento do cenário e sequência de eventos da situação indutora, componentes históricos ou cronológicos, assim como o momento crucial da narrativa, o incidente crítico. Optamos por classificar de forma coloquial o tema “momento de vida”, pois assim também os sujeitos narraram suas visões sobre um período ou momento significativo de sua vida como: a adolescência como período difícil, a situação de estar trabalhando arduamente e então dar-se conta de que isso não é o que lhe traz sentido, ver-se imaturo em um determinado momento passado de sua história pessoal. Outros temas pertencentes ao tópico Contextos referem-se à descrição dos fatos da situação indutora (exemplos: cenário da situação, ano, ações ocorridas, momento histórico ou cronológico do sujeito) e a descrição do incidente crítico.

Aos temas que indicavam aprendizados ou reflexões a partir do incidente crítico, nomeou-se o tópico **Aprendizagens explicitadas pelo sujeito**. Neste tópico agrupam-se os temas: 1) as ações derivadas do aprendizado, ou seja, como o sujeito aplicou o que aprendeu do incidente crítico em suas ações profissionais, em suas relações pessoais, em seu relacionamento consigo mesmo etc; 2) Autopercepção: o que o sujeito descreve como mudanças em si próprio, percebidas por ele mesmo após o incidente crítico ou sua própria percepção de desenvolvimento; 3) Desenvolvimento da pessoa: partindo novamente da perspectiva de Wallon, na qual os conjuntos funcionais estão totalmente imbricados e o conjunto funcional pessoa representaria esta totalidade, este tema foi atribuído a todos os trechos nos quais o relato explicitava aprendizados específicos a partir do incidente crítico, por exemplo: sujeito relata que aprendeu como realizar novas tarefas do trabalho, desenvolveu habilidades motoras,

melhorou a compreensão de suas emoções, adotou atitudes diferentes em suas relações etc).

4.2 Análise do tópico “Afetividade”

Este tópico, nomeado a partir da forte identificação das referências teóricas de Wallon nos relatos analisados, agrupa os temas referentes a: sentimentos - explicitados pelo sujeito, inferidos pelo pesquisador e dos demais - memória e relacionamentos interpessoais.

Os temas relacionados à afetividade foram os mais recorrentes nos quatro relatos, colocando este tópico em evidência frente aos demais. Esta primeira observação, a forte presença da afetividade em situações indutoras, demonstra a importância deste aspecto para os sujeitos, aqui considerados em sua condição de aprendizes. Podemos afirmar, então, que a afetividade é um fator de grande importância para promover experiências de aprendizagem.

Já apresentamos, na fundamentação teórica, a importância do conceito de afetividade para Wallon, mas vale lembrá-lo aqui, novamente pelas palavras de Almeida (2012, p. 14): “A afetividade da qual estamos falando é a condição que tem o ser humano de ser afetado pelos mundos interno e externo”. Este conceito foi identificado na análise, pois foram explicitados tanto sentimentos de tonalidade agradável quanto desagradável nas situações indutoras. Exemplo de sentimento de tonalidade agradável:

*Minha força é algo que me deixa **feliz**. (Mel, 25 anos)*

Quanto a sentimentos de tonalidade desagradável:

*ver meu filho naquele estado, tão alterado, repetindo que não queria fazer nada para o pai porque o pai dele não era herói, doeu em mim. **Me senti impotente diante de sua dor**, incapaz de ajudá-lo. (Vanessa, 42 anos)*

A explicitação dos sentimentos foi o critério inicial adotado para identificar a afetividade nos relatos. O tema foi tão frequente que fez-se necessário detalhar as passagens nas quais aparecia para possibilitar compreender as diferenças entre os sentimentos relatados: os do próprio sujeito, os de pessoas importantes para o sujeito e os sentimentos implícitos, inferidos pela pesquisadora por meio da análise de narrativa.

Sentimentos do próprio sujeito foram bastante recorrentes e de fácil identificação pelo fato das narrativas serem em primeira pessoa e das orientações da consigna deixarem claro que deveriam contar sua história abordando os sentimentos vivenciados na situação:

Fiquei bastante preocupada. (Vanessa, 42 anos)

Ou ainda:

*Nessa hora, recordo-me nitidamente que fiquei internamente **atônita, confusa e indignada**, não acreditava naquele pedido.* (Silvia, 53 anos)

Sentimentos dos demais, pessoas importantes para o sujeito e cujos sentimentos foram colocados em grau de relevância na situação relatada, também apareceram com muita frequência, o que nos remete à importância do outro e do meio para o desenvolvimento humano, conceitos advindos de Wallon. No trecho abaixo, um exemplo deste tema:

*Se eu não tinha aprendido trabalhando, **aprendi vendo meu filho sofrer.*** (Vanessa, 42 anos)

Quanto aos sentimentos inferidos pela pesquisadora, tomamos o cuidado de ler atentamente os trechos nos quais observamos o implícito por parte do sujeito, analisando a narrativa em sua estrutura, conteúdo e contexto e evitando interpretações subjetivas. Para dar mais clareza à análise realizada, apresenta-se um trecho de relato no qual os sentimentos foram inferidos pela pesquisadora:

*Acima de tudo, **meu pai foi a pessoa que mais acreditou em mim.** Eu sei que pode ser outro clichê, mas **eu sempre fui uma pessoa com problemas escolares e, por tal razão, acabava sendo muito julgada pela minha inteligência.** Sempre duvidei muito dela e, por muito tempo, **eu me considerava uma pessoa “burra”, ainda mais quando se estuda em uma escola extremamente tradicional.*** (Mel, 25 anos)

Quando Mel relata “*meu pai foi a pessoa que mais acreditou em mim.*”, inferimos que há um sentimento de tonalidade agradável implícito de segurança advindo da confiança do pai em relação a ela. Nos trechos “*eu sempre fui uma pessoa com problemas escolares e, por tal razão, acabava sendo muito julgada pela minha*

inteligência.” e “eu me considerava uma pessoa burra” infere-se sentimento de tristeza por parte do sujeito, uma vez que o fracasso escolar é uma situação que provoca sentimentos de tonalidade desagradável.

A memória, nosso reservatório de experiências e afetos, serve ao adulto aprendiz como uma fonte para a aprendizagem. No trecho de relato abaixo encontra-se relação direta com este conceito:

Essas marcas foram muito intensas e até hoje retornam às minhas reflexões; diferentes modos de compreender em diferentes momentos da minha vida. Cada vez que me lembro do episódio acrescento uma nova perspectiva, uma outra forma de ver e compreender algo que, aparentemente tão simples, pode dizer tanto. (Silvia, 53 anos)

Em Placco e Souza (2015) vimos que “O afeto e a aprendizagem estão profundamente relacionados. Só fica o que significa” (Placco e Souza, 2015, p.38). Partindo desta concepção, definimos que memória seria parte do tópico afetividade. As mesmas autoras também esclarecem que:

o ato de lembrar pode trazer recursos de vitalidade e ânimo gerados na espessura de uma experiência. Esta, quando interrogada e refletida, revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados. Esse movimento favorece possíveis inclusões e interpretações, atuando diretamente sobre nossa porosidade e potencializando novas aprendizagens (Placco e Souza, 2015, p.31)

Ainda em Placco e Souza (2015) encontramos que “Revisitar e refazer o acervo de nossas memórias pode resultar em abordagens distintas, novos pontos de vista, encorajamentos e ousadias” (Placco e Souza, 2015, p.31). Como exemplo desta nuance da memória como impulsionador para novas aprendizagens, temos:

aliás nunca havia pensado em virar tatuador, mas afinal eu sempre gostei de desenhar e sempre tive facilidade para reprodução de desenhos. Foi então que surgiu a ideia de usar as minhas habilidades e gosto pelo assunto e ganhar um dinheiro extra. (Tiago, 32 anos)

Quanto ao tema relacionamentos pessoais no tópico afetividade, os relatos nos apresentam diferentes situações indutoras, cenários, dilemas, porém entre todos o fio comum é das relações e sua importância para a trajetória do sujeito e para as aprendizagens geradas. Os incidentes críticos relatados centraram-se nas relações familiares e de amizade, mas os efeitos da aprendizagem foram expandidos, como no caso em que reverberaram nas relações de trabalho:

Embora eu soubesse que cada aluno é um ser cheio de histórias e vivências, passei a dar mais importância para essa questão no exercício da minha profissão. Como coordenadora pedagógica, passei a conversar mais com a equipe docente sobre os processos dos alunos e sobre a importância de olhar para o ser humano que habita em cada corpo. (Vanessa, 42 anos)

Nossa reflexão final no tópico afetividade é sobre a aproximação de conceitos e autores da fundamentação teórica desta pesquisa. A aprendizagem como fenômeno existencial, conceito aprofundado em nosso referencial em Peter Jarvis, indica que “A aprendizagem é a força motriz do indivíduo e, por meio dela, as pessoas crescem e se desenvolvem. Filosoficamente, a aprendizagem tem a ver com “ser” e “tornar-se.” (Jarvis, 2010, p. 96). Entendemos uma aproximação ou interseção entre este conceito de Jarvis e o que vimos nos temas dentro do tópico afetividade e que foram embasados em Henri Wallon. Wallon fala da constituição da pessoa como indissociável de suas relações, do meio e da cultura na qual o indivíduo está inserido:

É de uma rede de relações entre os conjuntos - motor, afetivo, cognitivo - e entre eles e seus fatores determinantes - orgânicos e sociais - que emerge a pessoa. Impossível entendê-la fora dessa rede de relações. A existência social e a existência individual estão em um vir-a-ser contínuo, isto é, em um processo de transformações constantes marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem. (Mahoney & Almeida, 2012, p 17)

As experiências relatadas pelos sujeitos de pesquisa, por sua variedade - histórias de luto, de mudança de vida, de amadurecimento e reflexões sobre as relações interpessoais - reafirmam a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer em todas as situações da vida. Tomaremos o exemplo dos aprendizados relatados por Mel (25 anos) após viver o luto da perda do pai:

Por isso que, apesar dessa tragédia, esse foi o tempo que eu mais aprendi na vida. Foi quando aprendi sobre coisas práticas como, por exemplo, os cuidados da casa e das finanças. Também aprendi a lidar com sentimentos meus e me tornei uma pessoa com mais empatia, entendi mais de como falar com as pessoas e me relacionar com elas. Aprendi muito sobre mim e cuidar da minha saúde. (Mel, 25 anos)

Neste trecho analisamos que Mel identifica seus aprendizados e seu desenvolvimento como pessoa a partir da experiência e da reflexão sobre a situação indutora do luto e, então, se vê transformada - melhor preparada - para enfrentar uma situação semelhante no futuro. Aqui confirmamos o caráter existencial da

aprendizagem deste relato, já que Jarvis nos ressalta que ¹²“aprender é, portanto, um processo de dar sentido ou de buscar compreender as experiências de vida.” (Jarvis, 2012, p. 11). Notamos também especificidades com relação ao desenvolvimento de conjuntos funcionais: o motor (*aprendi coisas práticas*), afetivo (*me tornei uma pessoa com mais empatia*), ou seja, o desenvolvimento da pessoa. Considerando que todos estes fenômenos acontecem em uma mesma situação relatada, conseguimos ver, então, aspectos de ambas teorias se complementando na análise.

Ao analisar os temas do tópico afetividade concluímos a forte presença dos sentimentos como parte constituinte das situações indutoras de aprendizagem. Também concluímos que as experiências de aprendizagem podem ser variadas e a transformação do indivíduo surge a partir de um processo de reflexão, no qual suas emoções, seus sentimentos, suas relações, a situação vivenciada e os efeitos da experiência serão assimilados como elementos formativos para o indivíduo aprendiz. A memória, então, tem um papel tanto de fonte dos aprendizados passados quanto de reservatório dos aprendizados novos.

Aos educadores (que também somos, pesquisadora e orientadora), esperamos que essas conclusões ajudem a repensar nossa prática com respeito a:

1) Praticar mais a escuta, dar mais voz e espaço ao aprendiz adulto para que participe do processo de construção de novos aprendizados a partir de suas experiências, como nos recomenda Freire (2023):

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando arrogância científica, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (Freire, 2023, p.120)

2) Olhar para o aprendiz de forma holística - um ser que sente, que pensa, que se relaciona, que tem um papel social etc - e considerar que é desta forma que o aprendizado irá acontecer: pela totalidade do ser presente em uma situação de aprendizagem.

3) Conscientizar-se de que a pessoa se desenvolve por meio de todos os seus conjuntos funcionais e as emoções e sentimentos são parte fundamental desta

¹² learning is, therefore, a process of giving meaning to or seeking to understand life experiences. (Jarvis, 2012, p.

experiência, assim, os afetos não devem ser ignorados ou diminuídos em situações de aprendizagem.

4) Dar espaço para a reflexão pois, por meio dos relatos, vimos que a aprendizagem ocorre a partir de reflexão sobre as experiências vivenciadas, ou seja, é ao pensar sobre o que ocorreu, como o indivíduo se sentiu e como poderá reagir de forma diferente e melhor em situações futuras que a aprendizagem se caracteriza, assim, devemos estar atentos para a importância deste momento do processo.

4.3 Análise do tópico “Aprendizagens explicitadas pelo sujeito”

O tópico “Aprendizagens explicitadas pelo sujeito” foi o segundo com maior quantidade de passagens identificadas nas análises dos relatos. Nele agrupamos os temas: autopercepção, ações derivadas do aprendizado e desenvolvimento da pessoa. Sabemos que esta grande quantidade de trechos identificados se dá pela própria consigna, porém, o mais interessante ao analisar os temas foi observar as diferentes formas nas quais o aprendizado se “materializa” para o aprendiz, como o aprendiz comprehende e reconhece o que aprendeu e o valor atribuído a isso.

O primeiro aspecto que queremos mencionar em nossa análise foram evidências da transformação percebidas pelo próprio sujeito sobre seu aprendizado e o que isso gerou em termos de sentimentos para o mesmo. A isto nos referimos com o tema “Autopercepção”. Segue exemplo:

*Encontrei gente de todo tipo, **aprendi muito e continuo aprendendo** ao decorrer das sessões de tatuagem. (Tiago, 32 anos)*

Ou ainda:

*Pode parecer estranho, mas compreender que todos nós vamos passar por isso é o que torna o processo do luto um pouco mais fácil. **Hoje, depois de dois anos, eu entendo muito mais sobre as pessoas e me tornei muito mais compreensiva.** (Mel, 25 anos)*

Como parte da autopercepção, o que observamos nos relatos é que há também uma atribuição de valor ao aprendizado pelo sujeito. Com isto, compreendemos que o indivíduo adulto avalia não somente o que aprendeu, mas também o quanto esse aprendizado é relevante para seu desenvolvimento:

*Eu aprendi a ser adulta, de fato, e lidar com as responsabilidades da vida. E **as lições que eu aprendi nos dois anos após o ocorrido, são lições que levarei para minha vida.** (Mel, 25 anos)*

O seguinte aspecto importante de nossa análise neste tópico foi o alcance da transformação do sujeito, que se propagou em mudanças não apenas sobre seus próprios atos, mas também sobre seus entornos familiares, profissionais e sociais, que associamos ao tema “Ações derivadas do aprendizado”. Um exemplo:

No ano em que isso aconteceu, eu já tinha mais de uma década de trabalho na rede pública de ensino, mas é impressionante verificar como o meu olhar para algumas situações mudou completamente a partir dessa situação. Embora eu soubesse que cada aluno é um ser cheio de histórias e vivências, passei a dar mais importância para essa questão no exercício da minha profissão. Como coordenadora pedagógica, passei a conversar mais com a equipe docente sobre os processos dos alunos e sobre a importância de olhar para o ser humano que habita em cada corpo. (Vanessa, 42 anos)

E também:

Cada vez que me lembro do episódio acrescento uma nova perspectiva, uma outra forma de ver e compreender algo que, aparentemente tão simples, pode dizer tanto sobre escolher e ser escolhida, sobre ser adolescente. Como Orientadora Educacional de jovens entre 11 e 15 anos, não raro, me deparo com o mesmo questionamento: Por que o Joãozinho fez isso? Por que Mariazinha escolheu aquilo? Sempre, sempre penso que ser adolescente é muito mais complexo do que parece. (Silvia, 53 anos)

Vale ressaltar o quanto encontrar evidências sobre a aprendizagem como alicerce para ações mais assertivas dos sujeitos em todos os seus papéis sociais reforçou nossa crença na educação para a construção de uma sociedade melhor, compartilhada com nosso referente teórico Stephen Brookfield. O autor também enfatiza a importância do pensamento crítico, ou reflexão crítica, no processo de aprendizagem de forma a preparar os indivíduos adultos para atuar em sociedade:

¹³“O pensamento crítico questiona as relações de poder que permitem, ou promovem, o conjunto de práticas a serem definidas como tecnicamente eficazes” (Brookfield, 2016, p.3). Questionar nossas suposições, confirmar a veracidade e a fiabilidade das mesmas, buscar pontos de vista diferentes e então tomar ações fundamentadas são as quatro etapas de ação do pensamento crítico, segundo o autor. Chamou-nos a atenção este tema em dois relatos. Vejamos o primeiro deles:

Foi então que surgiu a ideia de usar as minhas habilidades e gosto pelo assunto e ganhar um dinheiro extra. Realizei a minha primeira tatuagem, sem usar nenhuma máquina e na coxa do meu mestre. Isso foi um ponto de

¹³ Critical reflection calls into question the power relationships that allow, or promote, one set of practices to be defined as technically effective.

partida não planejado, que desencadeou em uma mudança radical de propósito de vida. Comecei a tatuar amigos, amigos de amigos e logo eu tinha uma cartela de cliente que se formava. Depois de dois anos de trabalho árduo enquanto coordenador, **eu decidi deixar o meu emprego, viajar com uma kombi e tatuar na estrada.** Fiquei quase 2 anos vivendo assim, e muitas aventuras se tornaram possíveis graças a esse novo modelo de trabalho. **Essa situação nova me ensinou que é possível trabalhar de outra forma, fazendo algo realmente prazeroso.** Me ensinou que o propósito pode ser algo muito mais subjetivo que um cirurgião que salva vidas, por exemplo. Afinal, podemos questionar o propósito de um tatuador, pois fazer desenhos na pele alheia não parece ser muito virtuoso, mas isso é assunto para outra pesquisa. **Ganhei confiança nas minhas capacidades de adaptação a novas atividades, percebi que era possível ganhar a vida sem um emprego tradicional, e nunca voltei a trabalhar em CLT.** (Tiago, 32 anos)

Neste relato identificamos o processo de transformação de Jarvis e o pensamento crítico de Brookfield: partindo de uma experiência nova de aprendizagem - aprender a tatuar - o sujeito vivencia uma realidade nova, que desperta novas emoções, ações e pensamentos. Durante a reflexão sobre a experiência, ele questiona suas suposições sobre regras socialmente impostas com relação a trabalho, satisfação profissional, carreira e propósito (o trabalho em regime CLT e a concepção de propósito de vida, por exemplo) - aqui identificamos o exercício do pensamento crítico. Ao afirmar “*percebi que era possível ganhar a vida sem um emprego tradicional, e nunca voltei a trabalhar em CLT*”, a ação indica uma ruptura deste sujeito com as regras impostas, libertando-se do que é socialmente definido, a partir de uma experiência identificada por ele como aprendizagem.

Mencionamos anteriormente um excerto do relato de Vanessa (42 anos), coordenadora pedagógica, no qual ela expressa como, apesar de ter vários anos atuando na área de educação, foi a partir dos aprendizados da situação indutora de relacionamento parental vivenciada que mudou sua abordagem profissional. No trecho a seguir, vemos como ela, transformada pelos novos aprendizados, enfrentou uma situação desafiadora no trabalho com uma adolescente:

Recentemente tivemos uma grata surpresa com uma estudante do 7º ano que não conseguia ler e escrever nas avaliações, nas sondagens e atividades, o que fez com que quase toda a escola pensasse que ela não tinha domínio do sistema de escrita. Como é comum, estudantes com “dificuldades de aprendizagem” por vezes apresentam comportamentos desafiadores, como era o caso dessa menina.

Certa vez, ela foi mandada para a sala da coordenação, debaixo de uma enxurrada de reclamações. Pensei: não vai adiantar dar bronca, preciso descobrir o que está acontecendo com ela. Iniciei uma conversa perguntando o que havia acontecido, por qual motivo tantos professores

reclamavam dela e por que ela não tentava fazer os registros das atividades. Foi só preciso dar espaço para que ela falasse...] (Vanessa, 42 anos)

Quando Vanessa se detém a dar uma bronca e decide escutar sua aluna, ela está demonstrando o pensamento crítico em ação pois questiona as suposições sobre a rota mais comum nesses casos - a abordagem de autoridade e rigidez frente a comportamentos indesejados dos alunos, a bronca - e essa mudança foi essencial para construir uma nova relação e promover um espaço seguro para a estudante. Segundo Brookfield, o pensamento crítico é fundamental para romper com os padrões estabelecidos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Ele também defende a educação como base para este processo. Neste relato, a partir desta situação, percebemos o poder desta proposta de atuação e de como realmente podemos transformar a sociedade por meio de práticas da escola.

Nomeamos o tema "Desenvolvimento da pessoa" ao identificar explicitação de desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo, o que, sabemos, em Wallon significa o desenvolvimento da pessoa, já que os conjuntos funcionais estão imbricados: "O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros." (Mahoney (2000, p.15)

Nos relatos vemos de fato o desenvolvimento de todos os conjuntos funcionais integrados, constituindo a pessoa. Notamos que, assim como a teoria nos indica, há predominância de um dos conjuntos como parte do processo de aprendizagem que o sujeito vivencia. Seguem trechos de exemplo, começando com o conjunto funcional motor:

Encontrei gente de todo tipo, aprendi muito e continuo aprendendo ao decorrer das sessões de tatuagem. (Tiago, 32 anos)

No trecho a seguir, identificamos a predominância do conjunto funcional cognitivo e afetivo:

No momento do ocorrido entendi que minha busca adolescente não estava dando certo: passar por cima do que eu acho certo para "agradar" alguém, uma líder? Me senti um "nada", uma pessoa sem opinião e manipulável. Tomei uma decisão: isso não poderia acontecer de novo. (Silvia, 53 anos)

Neste outro exemplo, o sujeito relata exemplos de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo em um mesmo trecho:

Foi quando aprendi sobre coisas práticas como, por exemplo, os cuidados da casa e das finanças. Também aprendi a lidar com sentimentos meus e me tornei uma pessoa com mais empatia, entendi mais de como falar com as pessoas e me relacionar com elas. Aprendi muito sobre mim e cuidar da minha saúde. (Mel, 25 anos)

Analizar, pelos relatos, o desenvolvimento a partir da integração dos conjuntos funcionais nos pareceu interessante para reafirmar a importância de considerar o desenvolvimento da pessoa como um todo e de adotar uma abordagem holística para a aprendizagem.

Ao analisar o tópico “Aprendizagens explicitadas pelo sujeito” em seus três temas, concluímos, conforme nos aponta Brookfield, que a aprendizagem do adulto é um processo de transformação da totalidade do seu ser e que resultará em uma pessoa modificada, mais preparada para enfrentar novas situações a partir do que aprendeu. Este processo, contudo, requer reflexão para se constituir em mudança em sua forma de ser, pensar e agir. Também Jarvis (2012) enfatiza que a reflexão é ponto central para a aprendizagem:

¹⁴A aprendizagem está, então, na essência da vida cotidiana e da experiência consciente; é o processo de transformar essa experiência em conhecimento, habilidades, atitudes, valores e crenças; é o processo contínuo de dar sentido à experiência do dia a dia (Jarvis, 2012, p. 11)

Os relatos analisados nos fornecem exemplos do pensamento crítico, também visto em Brookfield, como parte, tanto **do processo** de aprendizagem de uma situação como **ação derivada após** uma situação de aprendizagem e os efeitos dessa prática na mudança do *status quo*. Pensar criticamente, nos relatos estudados, foi primordial para a quebra de paradigmas, para a ruptura de padrões socialmente impostos e para a busca de uma vida melhor para os sujeitos, para suas relações e para a sociedade. Esta análise reforça nosso pensamento de que é pela aprendizagem - e pela educação - que o sujeito se liberta e promove mudanças na sociedade, como nos ensinou Brookfield e como nos inspira Freire (2021)

¹⁴ Learning then is in the essence of everyday living and of conscious experience; it is the process of transforming that experience into knowledge, skills, attitudes, values and beliefs it is the continuous process of making sense of everyday experience (Jarvis, 2012, p. 11)

"No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não significa ainda a mudança da estrutura mas a mudança da percepção da realidade que antes era vista como algo imutável significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles." (Freire, 2021, p.66)

Acreditamos na educação como motor do desenvolvimento da sociedade, no papel emancipador da aprendizagem para os indivíduos e foi motivo de alegria e satisfação encontrar evidências destes pensamentos ao analisar os relatos.

Concluímos também, que a aprendizagem é parte indissociável do processo de desenvolvimento da pessoa e os conjuntos funcionais são sua base. Embora o adulto leigo não nomeie o desenvolvimento de seus conjuntos funcionais vimos que é capaz de identificar e relatar de forma clara o que aprendeu e, desta forma, podemos ver a predominância destes conjuntos ocorrendo no processo de aprendizagem. O foco desta pesquisa não está em investigar mais sobre a percepção do adulto sobre seu aprendizado, porém, instiga nossa curiosidade pesquisar mais sobre a profundidade que se pode atingir na análise deste processo de autopercepção do adulto - vimos nos relatos que é capaz de indicar sentimentos, ações e movimentos derivados do que aprendeu, por exemplo. Parece-nos, então, uma oportunidade explorar mais sobre este fenômeno, pois entendemos que neste processo há efeitos de mudança significativos para o amadurecimento pessoal, para as relações, para a evolução do ser e do contexto social em que está inserido.

4.4 Análise do tópico “Circunstâncias na trajetória individual”

O tópico “Circunstâncias na trajetória individual” refere-se ao contexto e as descrições importantes para a narrativa dos relatos. Os temas neste tópico são: Incidente crítico/disjunção, sequência de fatos da situação indutora e momento de vida do sujeito.

Começamos por esclarecer nosso olhar para os conceitos de incidente crítico e disjunção como um só tema. Nossa base teórica forneceu definições para ambos: 1) segundo Almeida (2020, p.18) incidentes críticos são “narrativas de episódios reais altamente significativos para o narrador, que reverberam em mudanças no seu desenvolvimento pessoal e profissional”; 2) Disjunção, de acordo com Jarvis (2013, p. 32) é “a brecha entre a biografia e minha experiência atual”.

Está claro para nós que o relato completo é o que dá o contorno para o incidente crítico. Nossa análise nos levou a identificar que a narrativa de um incidente crítico terá como ponto central um determinado incidente, um momento crucial, que aparece como o ápice da história, quando ocorre o acontecimento principal da narrativa e que se caracteriza por crítico pelo grande significado que adquire para a história do narrador. Almeida e Silva, (2020) explicam:

Importante salientar que um incidente crítico é um acontecimento que o próprio sujeito atribui como marcante. Os incidentes acontecem, mas para serem críticos dependem de como o narrador interpreta o significado daquele incidente. (Almeida e Silva, 2020, p.18)

Este momento crucial também se caracteriza por algo desconhecido, não identificado na biografia do sujeito, assim como Jarvis (2010) caracteriza a disjunção:

¹⁵A disjunção é um fenômeno complexo e, no entanto, é melhor descrito como a lacuna entre o que esperamos perceber quando temos uma experiência do mundo como resultado da nossa aprendizagem anterior (e, portanto, da nossa biografia) e aquilo com que somos realmente confrontados.(2010, pág. 82)

Por identificarmos essa aproximação das características dos conceitos, definimos que as ocorrências de incidente crítico e disjunção deveriam pertencer a um só tema e marcamos graficamente essa complementaridade com o sinal “/” ao nomear o tema. Vejamos os excertos que identificamos como Incidente crítico/disjunção em cada relato e algumas considerações importantes:

Eu tinha 23 anos quando meu pai faleceu após um infarto. (Mel, 25 anos)

No caso de Mel, seu relato é sobre o luto como situação indutora e este momento como o disparador de seu processo de aprendizado. A perda de um ente querido é, em si mesmo, um acontecimento de grande significado na vida das pessoas. Por mais que a morte seja um fato conhecido do percurso da vida, ainda assim, sua ocorrência pode desencadear a sensação de desconhecimento aos envolvidos. Neste sentido, o momento crucial da narrativa é marcado pela sensação de não saber como lidar com a situação que se apresenta, ou seja, temos o momento

¹⁵ Disjunction is a complex phenomenon and yet it is best described as the gap between what we expect to perceive when we have an experience of the world as a result of our previous learning (and therefore our biography) and what we are actually confronted with (2010, p. 82).

do incidente crítico caracterizado também na definição de disjunção. No trecho seguinte, esta análise torna mais evidente pelas próprias palavras na narradora:

Eu já tinha imaginado o que seria a dor de ver alguém que amamos partir, talvez como forma de me preparar. A verdade é que nunca estamos realmente preparados para ver essa cena: a esposa, três filhos e duas noras em volta de uma cama de hospital com, que foi um dia, a pessoa que amamos, gelado e completamente vazio de pensamentos. (Mel, 25 anos)

A mesma sensação de não saber, característica da disjunção, está presente na descrição do momento crucial do relato de Vanessa, 42 anos:

Primeiramente, ver meu filho naquele estado, tão alterado, repetindo que não queria fazer nada para o pai porque o pai dele não era herói, doeu em mim. Me senti impotente diante de sua dor, incapaz de ajudá-lo. (Vanessa, 42 anos)

Jarvis (2010) argumenta que a disjunção é uma característica da aprendizagem em todos os momentos da vida:

Tradicionalmente, porém os educadores de adultos alegam que as crianças aprendem de maneiras diferentes dos adultos, mas os processos de aprender a partir de situações novas são os mesmos ao longo de toda a vida, embora as crianças tenham mais experiências novas do que os adultos por isso parece haver diferença nos processos de aprendizagem de ambos. Essas são experiências primárias e nós as temos por todas as nossas vidas - também temos sensações novas nas quais não podemos presumir ser o mundo óbvio - quando entramos em um estado de disjunção e imediatamente levantamos questões: "O que faço agora?", "O que isso significa?", "Que cheiro é esse?", "Que som é esse?" E assim por diante."

No relato de Silvia, 53 anos, no momento crucial de sua narrativa, encontramos a descrição de seu sentimento de não saber e também perguntas características do fenômeno da disjunção, como as que exemplificou Jarvis:

Tal substituição de percepções deu-se no momento em que Angelina me convocou para participar da ação que havia iniciado, com a seguinte instrução: "Ana, joga isso fora!", me passando o saco cheio de lixo. Nessa hora, recordo-me nitidamente que fiquei internamente atônita, confusa e indignada, não acreditava naquele pedido. "Jogar onde? Não, não pode ser. Pela janela?" Esse misto de emoções não traduziu-se na expressão que eu trazia no rosto, já que eu apenas consegui sorrir de modo performático, enquanto meu coração e minha mente lutavam pela decisão sobre o que fazer. Estaria eu obedecendo ou apenas sendo sua companheira colaborativa... "Calma, espera"...tentava pensar comigo mesmo. Não. Obviamente que jogar aquele monte lixo pela janela não fazia o menor sentido... Joguei! Joguei? Joguei!!! Joguei tudo pela janela... Ainda vejo a cena como se fosse hoje: pelo vidro, aquele monte de guardanapos, caixinhas e copos rolando pelo asfalto. O assunto dentro do carro já era outro,

as risadas seguiam-se indiferentes àquilo que se passava na minha mente e no meu coração. “Como fui capaz de agir assim? Por quê? Pra quê?” Vergonha e decepção tomaram conta de mim. Além disso, uma profunda indagação sobre a escolha que eu havia feito. Por que eu tomei aquela decisão? (Silvia, 53 anos)

Completamos a apresentação dos incidentes críticos/disjunção com o relato de Tiago, 32 anos, que, no momento crucial de sua narrativa, não expressa de forma tão explícita a sensação de desconhecimento, porém, é possível inferir sobre isto a partir dos trechos destacados:

Me interessei muito pela técnica, aliás nunca havia pensado em virar tatuador, mas afinal eu sempre gostei de desenhar e sempre tive facilidade para reprodução de desenhos. Foi então que surgiu a ideia de usar as minhas habilidades e gosto pelo assunto e ganhar um dinheiro extra. Realizei a minha primeira tatuagem, sem usar nenhuma máquina e na coxa do meu mestre. Isso foi um ponto de partida não planejado, que desencadeou em uma mudança radical de propósito de vida. (Tiago, 32 anos)

Ao afirmar que *nunca havia pensado em virar tatuador* e descrever seu primeiro trabalho realizado em seu mestre, inferimos os sentimentos de desconhecimento sobre sua própria capacidade, sobre os resultados de suas ações, sentimentos de insegurança e incerteza, o que indica uma sensação característica da disjunção.

Com relação ao tema “Sequência de fatos da situação indutora”, trata-se de nossa observação de acontecimentos relatados **antes** do momento crucial das narrativas, o que, naturalmente, apareceu em todos os relatos, pois fazem parte da situação indutora como um todo. No entanto, em dois relatos também encontramos ênfase na descrição de momentos **posteriores** ao incidente crítico/disjunção, nos quais a descrição de fatos também foi considerada relevante para os sujeitos. Nestes casos, observamos que estas descrições se referem a desdobramentos desencadeados pelo momento principal da narrativa e que são importantes para o sujeito, não apenas detalhes da situação. No caso a seguir, inferimos que a importância de destacar momentos posteriores está no aprendizado do sujeito sobre a profundidade emocional da situação e da percepção de sua falta de conhecimentos, de sua necessidade de apoio especializado para lidar com ela:

Conversei com as duas profissionais que estavam envolvidas na situação, mas nada disso resolveu, porque há feridas que precisam de muito tempo para cicatrizarem. Foi necessário buscar ajuda de psicoterapia

para nós dois, porque eu não sabia como lidar com aquela situação.
(Vanessa, 42 anos)

No caso seguinte, inferimos que a ênfase é no esclarecimento da narradora sobre sua transformação a partir do incidente crítico/disjunção:

Eu me dei alguns dias de luto, mas sabia que eu teria que lidar com a realidade de crescer de verdade. Esse é o momento da história que eu explico como eu era antes da morte do meu pai. (Mel, 25 anos)

Ainda com relação à descrição da sequência de fatos das situações indutoras, observamos a presença de indicadores de tempo, espaços físicos, relações interpessoais, afetos e também do que intitulamos “Momento de Vida”, que resultou no terceiro tema dentro do tópico que estamos explorando - Circunstâncias na trajetória individual.

Decidimos usar a expressão "Momento de vida", em seu tom coloquial, primeiro para respeitar e refletir a realidade dos sujeitos, pessoas comuns, e também por ser a melhor forma de compreender seu sentido, advindo do cotidiano popular: se refere a uma situação, evento ou período específico na vida de uma pessoa que tem significado ou importância particular. Esses momentos geralmente marcam mudanças ou transições importantes na vida de alguém, contribuindo para a formação de suas experiências e memórias. Encontramos, em todos os relatos desta pesquisa, a descrição do momento de vida. Entendemos, então, que a importância deste aspecto tem a ver com a memória do sujeito como parte do processo de aprendizado. Já vimos em Placco e Souza (2015, p. 27) que “a memória é ponto de partida e de chegada; ela nos enche de sentido”. Vejamos um exemplo:

Lembro-me da adolescência como um período de alegrias, sofrimentos e frustrações. Muitas coisas nos passam nessa etapa da vida, coisas que na maioria das vezes não conseguimos controlar, nem sequer, por vezes, compreender nos momentos em que ocorrem. Nesse período da minha história, sentia que algo me faltava... sempre. Mas o quê? Não sabia... Por isso me recordo do sentimento de busca contínua que me atravessava constantemente.

No ano de 1988, época em que eu tinha 17 anos, vivi um episódio que me marcou bastante...] (Silvia, 53 anos)

Neste relato percebe-se o momento de vida da adolescência sendo tão importante para o sujeito que é daí que resgata o que considerou um grande aprendizado para sua vida, estando agora com 53 anos.

No trecho a seguir, o momento de vida é importante para esclarecer o aprendizado do sujeito sobre os sentimentos do outro:

Rapidamente comprehendi que se tratava de uma situação que o machucava emocionalmente, porque era recente a saída de seu pai de casa em meio a uma condição não muito amigável. (Vanessa, 42 anos)

Analizar os temas do tópico “Circunstâncias na trajetória individual” nos proporcionou aprofundamento no tema de incidentes críticos, de forma a compreender em detalhe sua constituição. Ao fazê-lo, identificamos que há um momento principal a ser analisado com atenção, no qual descobriremos o fator disparador de transformação do sujeito. No caso de nossa pesquisa, isso nos traz mais clareza sobre situações indutoras de aprendizagem dos adultos.

Ao identificar, nos momentos cruciais dos relatos, características da disjunção, apresentada por Jarvis como ponto de partida da aprendizagem, ousamos aproximar a ideia de que o momento crucial do incidente crítico é também representativo da disjunção e os designamos como um só tema.

Concluímos também que o relato de uma situação indutora será um resgate de marcos da memória do sujeito e, como Placco e Souza (2015 p. 38) nos ensinaram, “só fica o que significa”. Assim, pela memória os relatos dos participantes nos indicam as características que fizeram de suas situações indutoras experiências de aprendizagem significativas: momentos de vida, afetos, relações, reflexões, sentimentos e aspectos cronológicos, temporais, espaciais relevantes para a situação.

4.5 Análises complementares

4.5.1 Sobre a natureza das situações indutoras de aprendizagem

Nossa proposta com esta pesquisa centrou-se em compreender quais situações, não necessariamente escolares, seriam indutoras de aprendizagem do ponto de vista de aprendizes adultos. Ao aprofundarmos os estudos em referentes teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem encontramos resposta em alguns conceitos, como o de aprendizagem existencial, de Peter Jarvis (2013):

Como a aprendizagem é um fenômeno existencial meu ponto de partida é a pessoa inteira ou seja, corpo e mente, podemos descrever esse processo como da essência humana emergindo da existência humana um processo que continua ao longo da vida inteira em que a essência é moldada pela interação com o mundo (Jarvis, 2013, p. 42)

A análise da natureza das situações indutoras nos reafirma o conceito de aprendizagem existencial que Jarvis defende: são situações diversas, não pertencentes ao contexto escolar, profundamente pertencentes à essência humana como relacionamentos familiares, luto, mudança de vida, relacionamentos interpessoais. A confirmação do caráter existencial da aprendizagem, da natureza cotidiana, é fonte de contentamento para esta pesquisadora. Adquire um significado de potência para os educadores que encontrem nesta descoberta uma forma de se conectar com seus alunos, de promover transformações positivas na vida deles, mostrando-lhes que o conhecimento está em todos os lugares, que aprender é de todos, para todos e está em todos os lugares. Sempre acreditei que as pessoas podem alcançar seus sonhos por meio da aprendizagem. Sempre acreditei que todas as pessoas, inclusive as que a sociedade rotula como ignorantes por falta de escolaridade, são sábias, têm conhecimentos e podem ensinar muito a quem estiver disposto a escutar. E estas crenças vêm da proposta e da confiança que Freire (2023, p. 32) nos inspira ao provocar: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que têm como indivíduos?”.

Brookfield¹⁶ não somente nos reforça a importância da aprendizagem como fenômeno existencial, como também o conceito de que ela ocorre ao longo da vida:

Considerar os não participantes na educação formal como de alguma forma desfavorecidos pode basear-se na suposição altamente arrogante de que apenas os participantes na educação formal estão envolvidos numa aprendizagem intencional. Como argumentei noutro local (Brookfield, 1983a), no entanto, a “aprendizagem ao longo da vida” é uma realidade empírica, não uma estratégia política, na medida em que os adultos aprendem ao longo das fases de desenvolvimento da idade adulta em resposta às crises da vida, pela alegria inata de aprender e para fins de tarefas específicas. Não há necessidade de defender a introdução da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que os adultos estão continuamente envolvidos numa aprendizagem intencional em ambientes familiares, interpessoais, ativismo comunitário, recreativos e ocupacionais. Grande parte desta aprendizagem, como construir uma relação íntima, lidar com o luto ou tomar consciência do próprio

¹⁶ Viewing non participants in formal education as somehow disadvantaged may be premised upon the highly arrogant assumption that only participants in formal education are engaged in purposeful learning. As I have argued elsewhere (Brookfield, 1983a), however, “lifelong learning” is an empirical reality, not a political strategy, in that adults learn throughout the developmental stages of adulthood in response to life crisis, for the innate joy of learning, and for specific task purposes. There is no need to advocate the introduction of lifelong learning since adults are continually engaged in purposeful learning in familiar, interpersonal, community activist, recreational and occupational settings. Much of this learning such as building an intimate relationship, dealing with bereavement or becoming aware of one's own sexism is difficult to categorize in terms of formal course offerings but that does not mean it is any less significant to these individuals involved. (Brookfield, 1986, p. 8)

sexismo, é difícil de categorizar em termos de ofertas de cursos formais, mas isso não significa que seja menos significativo para os indivíduos envolvidos. (Brookfield, 1986, p. 8)

A escolha por diferentes faixas etárias para os sujeitos deu-se a partir da curiosidade sobre “o que” (o conteúdo principal), que os adultos relataram, dependendo da fase da vida que estivessem. No entanto, a constatação de que o aprendizado ocorre em qualquer que seja a fase da vida e advindo de diversas situações indutoras foi um aprendizado ainda maior, mais impactante pelo fato de comprovar que se pode aprender sempre, o que quer que seja.

Ainda sobre a natureza das situações de aprendizagem, observamos que, dentre as quatro, apenas uma indica sentimentos de tonalidade agradável (Tiago, 32 anos, que relata mudança de vida para a profissão de tatuador). As demais situações foram caracterizadas por sentimentos de tonalidade desagradável. Uma ampliação da quantidade de amostras poderia, em uma pesquisa futura, fornecer mais indícios sobre esta observação como algum tipo de tendência. Como observação adicional, mencionamos nos procedimentos metodológicos que recebemos cinco relatos de voluntários da faixa etária 30-40 anos e aplicamos critérios para selecionar aquele que seria incorporado à pesquisa. O que nos chamou a atenção, neste processo de seleção, foi o fato dos cinco relatos desta faixa etária coincidirem em seu tema principal: trabalho. Também nos parece ser este um ponto de investigação interessante para pesquisas da área.

4.5.2 Sobre a predominância de sentimentos nas situações relatadas

A presença numerosa de sentimentos nos relatos chama nossa atenção para a importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Em todos, independentemente da faixa etária, vimos a importância do “Outro” e das relações no processo de aprendizagem dos sujeitos; as relações como ponto central da narrativa - pais e filhos, amizade, trabalho. As referências teóricas de Jarvis e de Wallon nos apontavam nesta direção: aprender tem a ver com nossas emoções - e muito, é o que os relatos nos confirmam. Novamente, esta conclusão nos motiva a pensar “de fora para dentro da sala de aula”, em como este aspecto da essência humana de nossos alunos deve ser considerado, acolhido, discutido, respeitado, valorizado nos processos de aprendizagem. Atribui-se a Carl Jung, psiquiatra e psicoterapeuta suíço, a frase “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma

humana, seja apenas outra alma humana” e parece-nos uma pertinente colocação para reforçar a importância da afetividade para a educação.

4.5.3 Sobre pesquisar aprendizagem promovendo aprendizagem

Em Jarvis entramos em contato com o processo de transformação da pessoa por meio da aprendizagem, que tem início em uma situação na qual o indivíduo se depara com algo desconhecido de sua biografia. O processo indica que o sujeito deve passar pela reflexão sobre o que está vivenciando para, então, se modificar, internalizando as mudanças.

Quando solicitamos aos sujeitos participantes desta pesquisa que buscassem em suas memórias um momento que significou aprendizado importante para suas vidas, ainda que sem essa intenção direta, promovemos um processo de aprendizagem. Isto porque, se nunca antes o haviam feito, nesse momento tiveram que acionar suas memórias e refletir não apenas sobre suas experiências, mas uma que tivesse sido transformadora e significativa, ou seja, que os tivesse afetado e promovido mudanças e transformação de sua pessoa.

Consideramos também que o instrumento do incidente crítico foi uma escolha acertada não somente para propiciar o estudo proposto desta pesquisa, mas, colocando-nos na perspectiva do participante, foi um facilitador para o processo de reflexão, pois Bolivar (2002, apud Almeida e Silva, 2020):

Refere-se aos incidentes críticos como pontos de não retorno “esses pontos de não retorno, por haverem significado experiências de aprendizagem decisivas em sua proficiência e em sua identidade profissional, são chaves organizativas do curso da vida.

Rememorar mobiliza o pensamento para a reflexão e os relatos mostram que uma situação significativa, quando refletida em um momento posterior, nos permite reconhecer nossas aprendizagens e ressignificar o vivido. Registramos aqui, então, nossa recomendação para a utilização de incidentes críticos como estratégia formativa.

4.6 Sobre como algumas falas reverberaram em mim

Paulo Freire nos orienta a escutar como condição essencial para educar. Escutar com atenção, respeito e abertura ao outro cria possibilidades de conexão entre as pessoas. Nesta pesquisa, a escuta se traduziu em leitura. Houve troca de

mensagens escritas no momento da convocação pública para a participação dos voluntários, conversas via aplicativo sobre como seria a participação dos sujeitos, envio de documentos e orientações, apenas. Seria possível, então, haver conexão emocional entre pesquisadora e participantes? A resposta é sim e iremos explorar nossas justificativas a seguir.

Escrever sobre um fato significativo de nossas vidas é compartilhar nossa intimidade. Aceitar participar desta pesquisa e escrever um relato dessa natureza indica um movimento de confiança dos participantes na pesquisa e na pesquisadora, para além do que já estava garantido no termo de confidencialidade. Entendemos aqui uma conexão emocional ocorrendo.

E do lado de quem lê, da pesquisadora, como o vínculo emocional poderia ocorrer? Recorro à liberdade poética, em primeira pessoa, para responder que não imaginava que seria impactada com a leitura dos relatos, muito menos que seria de forma tão intensa. É recente meu despertar para a relevância da afetividade e das relações em nossa vida. Era algo que entendia, mas não permitia que isso me atravessasse (penso que advém do fato de sermos condicionados socialmente a dosar a expressão de nossas emoções e sentimentos). Não identifiquei, ainda, qual foi o incidente crítico que promoveu minha mudança, mas, nos últimos anos, minha sensibilidade tem sido uma fortaleza para meu autoconhecimento. Tenho aprendido que compreender meus sentimentos, acolhê-los e não reprimi-los são uma forma melhor de me relacionar comigo mesma e com os demais. Por esta razão, para mim é muito importante trazer as falas que me afetaram de forma intensa e que não foram mencionadas ainda em algum momento da análise.

Já foi mencionado que, dentre as quatro situações indutoras analisadas, três foram iniciadas por sentimentos de mal estar. Uma vez escutei alguém dizer que podemos aprender “pelo amor ou pela dor” e me pergunto qual das formas será a mais frequente - e entendo que esta é pergunta para outra pesquisa. Lidar com situações tão profundas emocionalmente nos relatos foi algo inesperado e muito tocante. Foram muitas as vezes em que chorei lendo o relato de Mel, que perdeu o pai e contou, de forma tão genuína, sobre o que aprendeu com a dor desse acontecimento. A começar pelo título que a autora lhe atribuiu - *O momento que deixei de ser o Peter Pan* - este relato será inesquecível para mim. Sendo uma grande apreciadora de literatura e poesia, eu o tenho como uma das leituras mais bonitas de minha vida. Um dos trechos mais emocionantes e marcantes é quando declara:

Eu demorei para entender que a morte não é sobre justiça, mas sobre compreensão.

Este relato revela a intimidade do processo de luto nas palavras de uma pessoa enlutada; é uma narrativa intensa deste tipo de acontecimento e não é algo ao qual temos acesso com esta transparência. Por vezes, até evitamos falar desse processo por ser um assunto profundo, complexo e comovente. A habilidade da narradora em expressar tudo isto me impressionou em uma jovem de 25 anos - revela seu talento para a escrita - e esta ênfase que eu mesma dei sobre a idade de Mel (viés inconsciente) me fez refletir sobre o que mais podemos investigar com relação à aprendizagem, desenvolvimento emocional e idade cronológica.

Ressaltei também algumas falas interessantes do relato de Tiago, 32 anos. Ao explicar que tipo de situação ele deveria narrar, mencionei que os incidentes críticos são acontecimentos de grande significado e que não são planejados. Foi interessante e surpreendente ler a primeira frase de seu relato:

O maior aprendizado da minha vida é ter me tornado pai, e isso foi planejado, portanto não falarei desse fato, mas de um outro que seja talvez tão significativo quanto.

Este trecho instigou minha curiosidade sobre essa experiência para Tiago e me fez pensar sobre os vieses de gênero: é esperado que a maternidade seja um acontecimento significativo às mulheres e aqui me surpreendeu um homem declarando a paternidade como o maior aprendizado de sua vida. Considero o fato de Tiago fazer questão de registrar esta situação em seu relato uma demonstração do quanto realmente ela é significativa para ele.

Também a partir do relato de Tiago chamou minha atenção o domínio da linguagem escrita como ferramenta de expressão da personalidade do sujeito. Em poucas páginas descobrimos que ele não é brasileiro, pois menciona um “compatriota” e conta que a situação indutora ocorreu um ano depois de chegar no Brasil. Sobre sua personalidade, me pareceu cômico o tom de sua fala neste trecho:

Me ensinou que o propósito pode ser algo muito mais subjetivo que um cirurgião que salva vidas, por exemplo. Afinal, podemos questionar o propósito de um tatuador, pois fazer desenhos na pele alheia não parece ser muito virtuoso, mas isso é assunto para outra pesquisa.

Por fim, quero registrar sobre a empatia e a admiração gerada nos com os relatos de Vanessa (42 anos) e de Silvia (53 anos). Empatia pelo sentimento de impotência que Vanessa declara neste trecho pois, para mim, também é motivo de muita dor o sofrimento de alguém que amo:

*Primeiramente, ver meu filho naquele estado, tão alterado, repetindo que não queria fazer nada para o pai porque o pai dele não era herói, **doeu em mim.** Me senti impotente diante de sua dor, incapaz de ajudá-lo.*

Com relação a Silvia, o incidente crítico ocorreu na adolescência, exatamente o mesmo momento de vida em que ocorreu o meu. Além disso, embora sejam situações diferentes, tive empatia com a sensação de insegurança que ela menciona, típica da imaturidade emocional desta época da vida:

Lembro-me da adolescência como um período de alegrias, sofrimentos e frustrações. Muitas coisas nos passam nessa etapa da vida, coisas que na maioria das vezes não conseguimos controlar, nem sequer, por vezes, compreender nos momentos em que ocorrem.

Sobre admiração, Vanessa e Silvia são educadoras e contaram sobre como seus aprendizados pessoais as fizeram questionar, repensar e agir de forma melhorada em suas profissões. Fiquei orgulhosa de pertencer a este grupo tão importante para a humanidade, repleto de profissionais dedicados à missão de construir uma sociedade melhor pela educação. Registro aqui minha admiração pelas duas profissionais que, em seus relatos, demonstram que estão ativamente trabalhando para promover aprendizagem e desenvolvimento às crianças, jovens e adultos na escola.

Não posso falar pelos participantes sobre o quanto esta experiência os afetou, mas posso falar da generosidade, do espírito solidário e da coragem que demonstraram ao contribuir com suas histórias de vida. Foi uma honra para mim poder escutá-los e deixo meu mais profundo agradecimento por confiarem em mim e por proporcionarem tantos aprendizados para esta pesquisa.

Considerações finais

"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."

(Paulo Freire)

Esta pesquisa tem início e fim em um só lugar: na aprendizagem (como objeto de estudo e como jornada). Motivada a saber mais sobre como os adultos aprendem, chego às considerações finais feliz em ter aprendido tanto! E muito embora o foco da pesquisa estivesse em compreender quais situações indutoras, não necessariamente do contexto escolar, são fontes de aprendizagem, o que pode induzir ao pensamento de que eu estava contra a escola, meu movimento sempre foi o contrário: ampliar nossa visão de educadores sobre como os adultos aprendem nos permitirá ser melhores educadores, capazes de sair do modo mecânico de ensino para promover aprendizagem transformadora de fato, conectando-nos com o ser humano que ali está em nossa sala de aula.

Uma pessoa muito especial em minha vida, muito humilde, com pouco estudo escolar, foi capaz de dar a mais bonita definição da profissão de meu esposo, psicólogo: "doutor de conversar". Essa situação me marcou pela simplicidade, pela precisão e pela beleza com a qual ela foi capaz de definir algo que pode ser muito complexo de explicar; e o fez com sensibilidade e conhecimento, afinal, ela sabia o que significava a profissão, mesmo sem ter sido apresentada a um conceito sobre psicologia ou atuação do psicólogo. Eu acredito que esta fonte de conhecimentos que os alunos adultos trazem à sala de aula é o mais importante material didático, o conteúdo mais precioso a ser explorado. E o professor que é capaz de entender e potencializar isto será capaz de revolucionar a sociedade pois estará formando as pessoas a partir da dignidade intelectual, do respeito à trajetória do aprendiz, do potencial que lhe confere ao fazer com que participe ativamente do desenvolvimento de sua pessoa. Para mim, o ato de educar significa dar possibilidades ao outro de pertencer à sociedade, de lutar por seus direitos e por sua dignidade, de transformar sua própria realidade e a daqueles que o cercam.

Como pesquisadora, me sinto orgulhosa de ter adquirido embasamento teórico para falar sobre aprendizagem do adulto, sobre conceitos, autores e hoje poder defender minhas crenças com base em evidências científicas que adquiri por meio deste estudo. O percurso foi um misto de emoções: me entusiasmei com as disciplinas que cursei, me encantei com meus professores - em especial por minha orientadora - me senti insegura ao pensar na possibilidade de não cruzar a linha de chegada, chorei lendo relatos, chorei escrevendo as análises e chorei escrevendo estas linhas pela imensa alegria de viver este lindo sonho. Aprendi muito sobre mim mesma, sobre a vida acadêmica, sobre a responsabilidade ao se fazer pesquisa científica, sobre minha profissão, sobre a importância fundamental do outro. Impossível não admirar o trabalho de Wallon após testemunhar sua teoria em meu próprio desenvolvimento como pessoa.

Tanto pelo referencial teórico quanto pela análise do material, conclui-se que as situações indutoras de aprendizagem podem advir de todas as diversas experiências vivenciadas pelo adulto. Desse modo, o próprio percurso da vida é terreno fértil para a aprendizagem e o desenvolvimento. Os referentes teóricos foram também exemplos desta conclusão: mostraram que aprender requer esforço, persistência e intencionalidade, pois partiram de situações pelas quais foram afetados para desenvolver seus estudos. Wallon, por exemplo, viveu o período da guerra servindo como médico do exército e, pelas experiências com seus pacientes, ampliou seu conhecimento sobre as emoções. Brookfield construiu diversos estudos sobre depressão a partir de sua própria experiência com a doença.

Quanto às características componentes das situações indutoras que as tornaram significativas, a análise nos leva a dois aspectos principais: 1) a dimensão afetiva das situações indutoras tem profunda relação com a relevância atribuída pelo adulto aprendiz. Emoções e sentimentos dele mesmo, de pessoas importantes para ele são componentes que aparecem de forma numerosa nos relatos e nos levam à conclusão de que as experiências nas quais a afetividade é considerada serão potencializadoras da aprendizagem; 2) as relações estão no centro das situações indutoras e são muito importantes para a aprendizagem. Todavia, não excluímos a possibilidade de haver situações nas quais a relação do aprendiz consigo mesmo seja igualmente passível de promover aprendizagem com grande significado.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram a profunda relação entre afetividade e aprendizagem. O desenvolvimento, considerado a partir da perspectiva

walloniana, pressupõe que os conjuntos funcionais devem ser considerados sempre em sua relação de interdependência, mas vale lembrar também que é natural a alternância de predomínio entre eles. O que concluímos ao analisar os casos relatados é que a afetividade teve grande predominância no processo de aprender. E, neste sentido, observamos que a afetividade fomenta e alimenta a aprendizagem, podendo ser um disparador ou indicador em novas experiências, como também um recurso da memória para enfrentar novos desafios do desenvolvimento. Ofereço como exemplo meu processo de aprendizagem como pesquisadora: os afetos me mobilizaram para iniciar esta pesquisa; durante o percurso, diversas emoções e sentimentos afloraram; ao finalizá-la, a afetividade me impulsiona a querer pesquisar mais, a compartilhar o que aprendi e, assim como os aprendizados de meu incidente crítico - parte de minha memória afetiva - reverberam até hoje, a experiência emocional vivenciada neste percurso como pesquisadora se consolidará em minha história de vida e será referência para enfrentar desafios futuros.

Ressaltamos nossa observação sobre a grande capacidade do aprendiz adulto em reconhecer o que aprende, saber apontar claramente suas mudanças na forma de sentir, pensar e agir. Esta autopercepção é caracterizada também pela atribuição de significado: o adulto aprendiz identifica e confere valor ao que aprende. As análises nos levam a concluir que, quanto mais significativas forem as situações, mais aprendizado poderão proporcionar.

As análises mostram também o poder transformador da aprendizagem: os relatos culminam em ações derivadas dos aprendizados que reverberam em suas relações sociais, em grupos familiares, de amizade, de trabalho e em nível íntimo e pessoal. A transformação da pessoa reverbera na sociedade e promove mudanças e aí reside nossa esperança na educação.

A conclusão desta pesquisa nos leva à metáfora de que nossa vida é um mosaico de aprendizados, no qual cada experiência, seja ela grande ou pequena, acrescenta uma peça ao nosso crescimento e desenvolvimento. Cada uma das peças contribui para a beleza e a complexidade do todo. Ofereço este trabalho para ser parte do mosaico da vida de todos que se interessam pelo fenômeno da aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, L. R. (2009). O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, 12(19), 181-200. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v12n19p181-200>
- ALMEIDA, L. R., MAHONEY, A. A. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon** (1 ed.). São Paulo: Edições Loyola. 2012.
- ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. M. S. (org) **Incidentes críticos e profissionais da educação: uma estratégia para formadores**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2020.
- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 14 out. 2021.
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica, 2018. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>. Acesso em: 01 jun 2023
- BORGES, F. T.; ALMEIDA, A. R. S; MOZZER, G. N. S. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 26 – n. 1, p. 137-154, Jan./Abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100011>. Acesso em: 01 jun 2023
- BROOKFIELD, S. **Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices**. Wiley. 1986
- BROOKFIELD, S. **Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions** (1st ed.). Wiley. 2012
- BROOKFIELD, S. **So Exactly What is Critical About Critical Reflection?** In, J. Fook, V. Collington, F. Ross, G. Ruch and L. West (Eds.). **Researching Critical Reflection and Research: Multidisciplinary Perspectives**. New York: Routledge, 2016.
- BROOKFIELD, S. (n.d.). **Stephen D. Brookfield**. Retrieved February 14, 2024, from <https://www.stephenbrookfield.com/>
- CERONI, D. C. **Aprender é tudo! Os significados da aprendizagem e da não aprendizagem de adultos maduros e idosos**. 2017. 112 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/170333>
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2023
- ILLERIS, K. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso. 2013
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**. (Vol. 1) Oxfordshire: Routledge, 2006.

- JARVIS, P. **Adult education and lifelong learning.** 4th edition. Oxfordshire: Routledge, 2010.
- JARVIS, P. **Paradoxes of learning. On becoming an individual in society.** 2nd edition. Oxfordshire: Routledge, 2012.
- KOULAOUZIDES, G. (2014). **Understanding Adult Learning and Teaching: Some Thoughts Based on the Intellectual Contribution of Professor Peter Jarvis.** Andragoške studije, 2(2), 121-130. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313888834_Understanding_Adult_Learning_and_Teaching_Some_Thoughts_Based_on_the_Intellectual_Contribution_of_Professor_Peter_Jarvis Acesso em: 12 fev. 2024
- LEITE, S. A. S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, Volume 9, Número 2, 247-260z. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007> Acesso em: 01 jun 2023
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** - 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U 2013
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon,** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon - Psicologia e educação,** 11 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2012
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** Editora Pedagógica e Universitária. Rio de Janeiro: LTC. 1999
- PLACCO, V. M. N. S.; Souza, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** 2ed. São Paulo: Loyola, 2015
- PÁDUA, G. L. D. d. A epistemologia genética de Jean Piaget (Vol. 2). **Revista FACEVV.** 2009
- SANT'ANNA, I. G. A. **Saberes não sabidos ou saberes não reconhecidos?: professores especialistas e suas memórias no trabalho com estudantes com deficiência.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40742> Acesso em: 30/jun 2024
- SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100–113, 2022. DOI: 10.22169/revint.v17i40.2276. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberdes/index.php/revista/article/view/2276>. Acesso em: 24 jun. 2024.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** (5 ed.) Campinas, SP: Autores associados, 2018.
- VYGOSTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org) **Henri Wallon: psicologia.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. 1995

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa intitulada “*Aprendizagem do ponto de vista do adulto que aprende: experiências de aprendizagem fora do ambiente escolar.*” sob a responsabilidade de Greicy Rodrigues de Lima Nunes sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Laurinda Ramalho de Almeida.

Justificativa:

A pesquisa visa fornecer uma visão abrangente e aprofundada das experiências de aprendizagem fora do ambiente escolar, destacando sua relevância para a formação e o desenvolvimento contínuo dos adultos em uma sociedade em constante evolução.

Objetivos da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa destina-se a identificar experiências/vivências que adultos reconhecem como situações de aprendizagem. Os objetivos específicos são:

1. Analisar relatos de experiências que foram significativas para os sujeitos e se constituíram aprendizagens
2. Identificar características das situações de aprendizagem relatadas que as tornaram significativas.

Procedimentos: Análise de prosa de relato de incidentes críticos.

Duração da coleta de dados: 06 a 20 de maio de 2024

Riscos e desconfortos:

Riscos mínimos de origem psicológica e emocional. Para mitigar os riscos, serão preservadas a confidencialidade dos respondentes e serão coletados apenas relatos consentidos pelos participantes, ou seja, apenas aqueles que desejarem fornecer as informações serão considerados.

Benefícios:

Entender o ponto de vista do aprendiz em relação a como ele percebe, processa e internaliza o conhecimento pode fornecer subsídios valiosos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora estará atenta e disponível para prestar qualquer tipo de apoio ou esclarecimento de dúvidas durante e após a realização da pesquisa, assim como para resarcir qualquer tipo de gasto decorrente das participações solicitadas, como por exemplo custos de deslocamento e transporte.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa.

Garantia de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento:

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar o seu consentimento, você não será mais contatado (a) pelos pesquisadores.

Garantia de manutenção de sigilo e privacidade:

O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada. As informações coletadas serão armazenadas e tratadas em arquivos mantidos sob segurança do pesquisador.

Garantia de indenização:

Fica garantido ao participante o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclarecimento de dúvidas: em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar o pesquisador (a) Greicy Rodrigues de Lima Nunes no telefone (11) 95964-4754 ou no endereço: rua Monte Alegre, 984, 4ºandar sala 4E-07

Em caso de reclamações ou denúncias sobre a sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP na rua Ministro Godói, 969 – sala 63-C (andar térreo do E.R.B.M.) – Perdizes - São Paulo -SP – CEP 05015-001 – Fone/Fax (11) 3670-8466 e email: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao público: das 11h às 13h de 2ª e 4ªfeira e das 15h30 às 17h de 5ª e 6ªfeira.

De acordo com a resolução nº 466/12 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética e Pesquisa da PUC/SP, “toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo manejo de informações ou materiais” deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo (a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

São Paulo ____02____ de ____Junho____ 2024____

Participante da pesquisa responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Aprendizagem do ponto de vista do adulto que aprende: experiências de aprendizagem fora do ambiente escolar.” eu, Greicy Rodrigues de Lima Nunes, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE B - Orientações para redação de relatos

Olá,

Obrigada por participar da minha pesquisa. Por favor, informe alguns dados para composição das informações de pesquisa.

- Informe seu gênero:
- Informe sua idade:
- Informe sua escolaridade:
- Informe sua graduação universitária ou área na qual trabalha:

Agora, vamos às orientações para escrita do relato:

1. Como é uma pergunta sobre suas memórias e vivências, tome um tempo para pensar em sua resposta e relembrar a situação.
2. Não poupe detalhes e deixe transparecer a importância da situação: o que pensou, o que sentiu...
3. Não há limite de páginas ou palavras, deixe fluir 😊
4. Escolha um lugar tranquilo, silencioso e onde não haja interrupções para seu momento de escrever.

Fico muito agradecida pela sua participação e à disposição para qualquer dúvida. Na próxima página você encontra a orientação e espaço para escrever.

Um abraço,

Greicy Rodrigues de Lima Nunes

Continuação do apêndice B

Conte com detalhes uma situação não planejada que trouxe uma aprendizagem importante para sua vida (não precisa ser algo necessariamente do contexto escolar). Conte o que aprendeu e o que mudou em você a partir desta situação”.

ANEXOS

ANEXO 1 - Relato de Mel, 25 anos

O momento que deixei de ser o Peter Pan.

Meu pai era uma pessoa maravilhosa e o melhor pai que poderia ter. Eu sei que a maioria das pessoas dizem isso de seus próprios parentes e pode até parecer meio clichê, sendo bem honesta. Entretanto, falo isso com a maior verdade que consigo carregar em mim.

Minha mãe sempre trabalhou muito fora, tanto no escritório quanto viajando e, sempre, respeitei e admirei isso. Eu até almejo isso para o meu futuro, porque eu acho isso a maior demonstração de força que poderia imaginar (além de gostar da independência que o trabalho traz, de certa forma). Mas, por conta disso, eu sempre fiquei mais com meu pai (ele viaja também, mas não na mesma frequência que a minha mãe). Ele me ensinou muito de quem eu sou hoje e dos meus valores; ele me ensinou a amar a arte, música, escrita (ele tentou com matemática, mas não foi uma tarefa muito bem concluída).

Acima de tudo, meu pai foi a pessoa que mais acreditou em mim. Eu sei que pode ser outro clichê, mas eu sempre fui uma pessoa com problemas escolares e, por tal razão, acaba sendo muito julgada pela minha inteligência. Sempre duvidei muito dela e, por muito tempo, eu me considerava uma pessoa “burra”, ainda mais quando se estuda em uma escola extremamente tradicional. E ele foi a figura que me mostrou que, apesar das minhas dificuldades, o meu valor. E isso foi algo que me ajudou muito.

Meu pai era aquele tipo de pessoa que sempre tinha alguma curiosidade a dizer, uma opinião a expressar (através de textos e poemas) e mostrar como se fazia algo. Ele era aquela pessoa que gostava de sentar na sua poltrona e admirar um bom livro enquanto lia em voz alta ou que demonstrava seu carinho em pequenos atos.

Uma das coisas que eu mais gostava é que não nos importávamos com o silêncio e, muitas vezes, ficávamos os dois lendo um bom livro ou admirando a natureza. O que eu quero contextualizar é que a relação paternal com ele era, de certa forma, leve. Mas também sempre fui muito cuidada por ele, talvez por ser a única mulher entre três filhos ou por ser a mais nova. Ou, talvez, a junção dos dois fatos. Como diz a minha mãe “carregava água na peneira” por nós duas.

Eu tinha 23 anos quando meu pai faleceu após um infarto.

Era terça-feira e estávamos tomando café da manhã e ele fez sua medição de pressão usual, nada fora do normal. Lembro dos seus olhos quando ele viu no visor o resultado e se assustou. Ele analisou a situação por um momento e decidiu se deitar mais um pouco, mas todos nós já sabíamos que havia algo de errado.

Passamos esse dia todo em um conflito de sentimentos e tentando diminuir a resistência dele de ir para o hospital o que, felizmente, acabou cedendo. O percurso foi longo até o pronto socorro, porque estávamos no sítio no início daquele dia. Mas havia uma energia no ar de que tudo seria diferente, o que de fato foi. Eu e minha mãe nos olhávamos nos olhos no caminho e sabíamos que era grave. Como havíamos previsto, foi um infarto grave, mas ainda poderia haver uma luta. Meu pai foi mandado para UTI, onde ficou por exatos 21 dias. Foram dias difíceis e cheio de sentimentos, estresses, incertezas e tentando equilibrar o trabalho com as visitas da melhor maneira possível. Mas nada se comparou ao último dia, quando ele não resistiu e partiu. Eu já tinha imaginado o que seria a dor de ver alguém que amamos partir, talvez como forma de me preparar. A verdade é que nunca estamos realmente preparados para ver essa cena: a esposa, três filhos e duas noras em volta de uma cama de hospital com, que foi um dia, a pessoa que amamos, gelado e completamente vazio de pensamentos. Lembro da dor física que eu senti no meu peito quando me vi naquela situação. Mesmo depois de anos, eu ainda não consigo descrever a dor de forma exata, mas era algo tão visceral que parecia eu iria explodir. Eu acho que nunca gritei tão alto quanto naquele dia, por coincidência, também uma terça feira de manhã. Meus irmãos tiveram que me segurar para eu não cair no chão.

Eu me dei alguns dias de luto, mas sabia que eu teria que lidar com a realidade de crescer de verdade. Esse é o momento da história que eu explico como eu era antes da morte do meu pai.

Eu nunca fui uma pessoa preguiçosa, mas eu demorei para começar a trabalhar de fato e era muito imatura aos 23 anos. Não considero que era jovem demais ao perder o pai, mas meu problema era que eu não sabia lidar com o mundo real, da forma que eu analiso hoje. E isso me aterrorizava.

No momento que meu pai faleceu, eu estava trabalhando como freelancer de design gráfico, mas não levava o trabalho muito à sério. Então todos estavam um pouco preocupados comigo, por conta de tudo que estava acontecendo.

Foi no dia do velório que eu entendi que a minha hora de lidar com a vida havia chegado. Eu sempre me questionava a razão pela qual a minha família não me levava como adulta, na época. Hoje em dia, eu entendo eles completamente.

Comecei ajudando a minha mãe com os negócios da família, porque além de seu marido, ela havia perdido seu sócio. Então aproveitamos que eu estava sem nenhum trabalho para fazer e comecei a ajuda-lá em tarefas simples e reconstruir nossas vidas. Aos poucos, a empresa voltou a evoluir, considerando que estávamos em 2022, onde o mercado de eventos estava começando a voltar nos trilhos. Fui pegando os emails antigos do meu pai e tentando entender como a empresa funcionava, o status dos projetos.

No início, foi difícil me adaptar ao mundo e sentia um medo de tudo, como se eu fosse errar a qualquer momento. Eu vivia no meu limite, sendo bem honesta. Analisando com a minha cabeça de hoje, aos 25 anos, tenho a hipótese que estava ligada a minha raiva de perder o meu pai, como se fosse uma injustiça. Eu demorei para entender que a morte não é sobre justiça, mas sobre compreensão.

Pode parecer estranho, mas compreender que todos nós vamos passar por isso é o que torna o processo do luto um pouco mais fácil. Hoje, depois de dois anos, eu entendo muito mais sobre as pessoas e me tornei muito mais compreensiva.

No processo, eu tive que amadurecer rápido, não no sentido de idade, mas no dizia ser em pouco tempo, porque não podia depender da minha mãe para sempre e nem conseguia fazê-la carregar esse peso. O que eu mais queria é que a minha família sentisse que eu era uma ajuda, não um peso e alguém para cuidar.

Por isso que, apesar dessa tragédia, esse foi o tempo que eu mais aprendi na vida. Foi quando aprendi sobre coisas práticas como, por exemplo, os cuidados da casa e das finanças. Também aprendi a lidar com sentimentos meus e me tornei uma pessoa com mais empatia, entendi mais de como falar com as pessoas e me relacionar com elas. Aprendi muito sobre mim e cuidar da minha saúde.

Eu considero que eu mudei muito com tudo que aconteceu. Eu deixei de ser aquela pessoa desmotivada, imatura e sensível demais para uma pessoa centrada, focada no trabalho e nos estudos, cuidadosa e empática. Claro que eu ainda preciso evoluir ainda e melhorar em alguns aspectos, mas também acredito que todos nós devemos procurar nossas melhores versões.

Vendo para trás, me orgulho do tanto que eu evoluí nos últimos tempos e da

pessoa que estou me tornando e sei que ainda serei melhor, ainda mais, no quesito trabalho e tenho muito o que conquistar. Minha força é algo que me deixa feliz em ver em mim mesmo e o medo que tinha da vida, passou. E sei lidar melhor com as situações que, antes, me davam tanto medo. Hoje, eu estou ansiosa para as próximas etapas da minha vida e crescer deixou de me deixar triste ou apavorada.

De uma forma bem resumida, eu aprendi a ser adulta, de fato, e lidar com as responsabilidades da vida. E as lições que eu aprendi nos dois anos após o ocorrido, são lições que levarei para minha vida.

ANEXO 2 - Relato de Tiago, 32 anos

O maior aprendizado da minha vida é ter me tornado pai, e isso foi planejado, portanto não falarei desse fato, mas de um outro que seja talvez tão significativo quanto.

Foi um ano depois de ter chegado no Brasil, em 2016. Até então eu sempre trabalhei de forma convencional, com contrato CLT ou algo próximo disso.

Eu estava morando em São Paulo mas eu tinha o costume de ir para o Rio de Janeiro para visitar amigos e aproveitar o final de semana. Eu trabalhava em uma empresa de construção civil na capital Paulista, como coordenador de obra, com muito estresse, responsabilidades e horas de trabalho.

Em uma viagem para o Rio, eu fui consertar uma câmera de vigilância de uma casa no topo da comunidade do Vidigal. A casa era de um compatriota que eu tinha conhecido pelo grupo dos franceses em São Paulo no Facebook.

Ao lado da casa, morava temporariamente um rapaz chamado Arthur, que cresceu na Nova Caledônia. Ele era tatuador e usava uma técnica que lhe foi ensinada na terra dele. Essa técnica se chama popularmente “Handpoke”.

Ela consiste em uma aplicação de tinta de tatuagem na pele sem uso de máquina, somente com o auxílio de agulhas e da mão do profissional.

Me interessei muito pela técnica, aliás nunca havia pensado em virar tatuador, mas afinal eu sempre gostei de desenhar e sempre tive facilidade para reprodução de desenhos. Foi então que surgiu a ideia de usar as minhas habilidades e gosto pelo assunto e ganhar um dinheiro extra.

Realizei a minha primeira tatuagem, sem usar nenhuma máquina e na coxa do meu mestre.

Isso foi um ponto de partida não planejado, que desencadeou em uma mudança radical de propósito de vida.

Comecei a tatuar amigos, amigos de amigos e logo eu tinha uma cartela de cliente que se formava. Depois de dois anos de trabalho árduo enquanto coordenador, eu decidi deixar o meu emprego, viajar com uma kombi e tatuar na estrada.

Fiquei quase 2 anos vivendo assim, e muitas aventuras se tornaram possíveis graças a esse novo modelo de trabalho.

Entretanto essa situação nova, me ensinou que é possível trabalhar de outra forma, fazendo algo realmente prazeroso. Me ensinou que o propósito pode ser algo muito mais subjetivo que um cirurgião que salva vidas, por exemplo. Afinal, podemos questionar o propósito de um tatuador, pois fazer desenhos na pele alheia não parece ser muito virtuoso, mas isso é assunto para outra pesquisa.

Ganhei confiança nas minhas capacidades de adaptação a novas atividades, percebi que era possível ganhar a vida sem um emprego tradicional, e nunca voltei a trabalhar em CLT.

Encontrei gente de todo tipo, aprendi muito e continuo aprendendo ao decorrer das sessões de tatuagem.

Acredito que as situações não planejadas sejam as mais transformadoras. Se aprender é sobre o desconhecido, então precisamos de um contexto que não esteja ao alcance de uma decisão nossa.

ANEXO 3 - Relato de Vanessa, 42 anos

Quando meu filho estava no 3º ano, com oito anos de idade, recebi um chamado da escola para que eu comparecesse com certa urgência para tomar ciência de um caso de agressão cometido por meu filho, que até então não apresentava histórico de agressividade ou violência. Fiquei bastante preocupada, solicitei saída do trabalho e fui verificar o que havia ocorrido.

A diretora da escola contou que meu filho havia dado um soco em um colega, mas não sabia me dizer o motivo. A professora também não sabia explicar o que o havia levado a tal atitude. Então, o chamei para uma conversa num local isolado, perguntei calmamente o que havia acontecido para que ele tivesse desferido um soco em seu colega de turma. A princípio, ele dizia “não sei, não sei”, mas depois, devagar, fui perguntando se ele estava nervoso, se estava bravo, até que ele me disse que não queria pintar o desenho do dia dos pais. E completou dizendo que em cada dia da semana a professora tinha dado um presente para ser feito em sala de aula: num dia um cartão de porta escrito “não atrapalhe, papai dormindo”, no outro dia era um quadro com os dizeres “papai herói”, no outro uma cartinha e um desenho, enfim, essas lembrancinhas que eram comuns nas escolas.

Rapidamente compreendi que se tratava de uma situação que o machucava emocionalmente, porque era recente a saída de seu pai de casa em meio a uma condição não muito amigável. Primeiramente, ver meu filho naquele estado, tão alterado, repetindo que não queria fazer nada para o pai porque o pai dele não era herói, doeu em mim. Me senti impotente diante de sua dor, incapaz de ajudá-lo. Conversei com as duas profissionais que estavam envolvidas na situação, mas nada disso resolveu, porque há feridas que precisam de muito tempo para cicatrizarem. Foi necessário buscar ajuda de psicoterapia para nós dois, porque eu não sabia como lidar com aquela situação.

No ano em que isso aconteceu, eu já tinha mais de uma década de trabalho na rede pública de ensino, mas é impressionante verificar como o meu olhar para algumas situações mudou completamente a partir dessa situação. Embora eu soubesse que cada aluno é um ser cheio de histórias e vivências, passei a dar mais importância para essa questão no exercício da minha profissão. Como coordenadora

pedagógica, passei a conversar mais com a equipe docente sobre os processos dos alunos e sobre a importância de olhar para o ser humano que habita em cada corpo. Muitas vezes, as conversas não foram fáceis, porque há pessoas que acreditam que a vida é assim mesmo e que se a escola for olhar pra tudo isso, não faz o que tem que fazer, que é ensinar. Mas eu sempre retomo o dia em que meu filho foi agressivo pela primeira vez e que não consegui produzir nada de bom, só sofreu com o que lhe fora proposto. E reafirmo a necessidade de um olhar sensível para cada criança.

Até hoje, tantos anos depois, as datas comemorativas são foco de conversas com colegas não porque desejo que elas sumam do calendário, mas porque comprehendi que um simples ato impensado pode prejudicar muito uma criança.

Minha lição com essa situação é que comportamentos de crianças merecem acolhimento para serem compreendidos antes de serem repreendidos. Isso carrego comigo toda vez que entro na escola para trabalhar. Cada pessoa tem uma história e a escola não pode ignorar isso. Às vezes, ainda é muito difícil entender o que as crianças dizem, porque muitas passam por situações que jamais passei e acredito que não passarei, o que torna o exercício de acolhimento sempre mais necessário. E ouvir nos torna mais próximos, torna a relação mais humana e pode facilitar o processo de aprendizagem.

Recentemente tivemos uma grata surpresa com uma estudante do 7º ano que não conseguia ler e escrever nas avaliações, nas sondagens e atividades, o que fez com que quase toda a escola pensasse que ela não tinha domínio do sistema de escrita. Como é comum, estudantes com “dificuldades de aprendizagem” por vezes apresentam comportamentos desafiadores, como era o caso dessa menina.

Certa vez, ela foi mandada para a sala da coordenação, debaixo de uma enxurrada de reclamações. Pensei: “não vai adiantar dar bronca, preciso descobrir o que está acontecendo com ela”. Iniciei uma conversa perguntando o que havia acontecido, por qual motivo tantos professores reclamavam dela e por que ela não tentava fazer os registros das atividades. Foi só preciso dar espaço para que ela falasse: sua mãe havia falecido há alguns anos por conta de uma doença renal, seu pai tinha vários episódios de idas e vindas da casa, dificuldades financeiras, vulnerabilidade, uma situação realmente muito difícil. Ela não conseguia se concentrar

nas aulas porque estava com certa defasagem nos conteúdos. Eu a desafiei: “te conheço faz um tempo, sei que você é inteligente e que nesses anos que esteve na escola aprendeu sim alguma coisa, só que ainda não conseguiu organizar tudo isso aí dentro de você. Eu vou ditar e você vai escrever do jeito que você sabe, não se preocupe se está certo ou errado, e a partir do que você produzir vamos pensar em alguma coisa para te ajudar, a partir da sua necessidade, esqueça o que o restante da turma está fazendo.”

Ela escreveu as palavras, algumas com erros ortográficos, escreveu pequenas frases e foi o suficiente para que eu pudesse afirmar: “EU SABIA QUE VOCÊ SABIA, AGORA VAMOS MOSTRAR ISSO PRA TODO MUNDO.” Ela sorriu, percebeu que não era o que acreditava ser, a pior das piores. Ela ainda é nossa aluna, dá um certo trabalho (porque as mudanças são graduais, não acontecem assim, da noite pro dia...), mas tem apresentado avanços significativos e já está considerando a hipótese de frequentar aulas com jovens e adultos, algo que não se sentia confiante para fazer, mas que consideramos importante para que não fique infantilizada numa escola com muita gente muito mais nova.

Creio que acolher, ouvir e entender o outro é um grande aprendizado, porque a gente não nasce sabendo fazer isso. Se a nossa vida foi um pouquinho mais fácil que a dos nossos alunos, geralmente essa tarefa se torna mais difícil. Até que venha uma situação que te coloca exatamente nesse lugar em que todo professor deve estar. Se eu não tinha aprendido trabalhando, aprendi vendo meu filho sofrer. E agora é uma bandeira, é uma luta para que a escola esteja de braços abertos. Obviamente, ainda há muito a aprender. Às vezes tenho a sensação que não sei nada, porque as crianças e adolescentes são imensos, complexos, seres tão cheios de nuances que eu me sinto pequenininha diante deles, mas é um processo.

ANEXO 4 - Relato de Silvia, 53 anos**Pensa rápido: o desafio de escolher e de ser escolhida**

Lembro-me da adolescência como um período de alegrias, sofrimentos e frustrações. Muitas coisas nos passam nessa etapa da vida, coisas que na maioria das vezes não conseguimos controlar, nem sequer, por vezes, compreender nos momentos em que ocorrem. Nesse período da minha história, sentia que algo me faltava... sempre. Mas o quê? Não sabia... Por isso me recordo do sentimento de busca contínua que me atravessava constantemente.

No ano de 1988, época em que eu tinha 17 anos, vivi um episódio que me marcou bastante: Numa noite de sexta-feira saímos, numa turma de amigos, e após a programação, que não me lembro qual era, passamos numa lanchonete da rede McDonalds. O grupo tinha umas sete pessoas e após comprarmos os lanches, seguimos a comê-los caminhando para o carro. Sem terminar a refeição ingressamos no veículo e seguimos para nosso destino. Muito clara em minha mente permanece a lembrança daqueles sete jovens, apertados num carro (FIAT Uno) em movimento, ainda mastigando, equilibrando os copos com restos de refrigerantes e outras caixinhas vazias de comida. Realmente uma bagunça estava estabelecida naquele espaço. Uma das garotas começou a organizar o lixo: recolhia as embalagens, tratava de amassá-las para ganhar espaço e ia enchendo uma sacola que logo estava lotada de lixo. “Que prática ela estava sendo, que boa ideia!”, pensava eu sobre Angelina, uma garota descolada, risonha e mandona.

Aquela sensação de admiração logo fora substituída por outras sensações que não eram tão positivas. Tal substituição de percepções deu-se no momento em que Angelina me convocou para participar da ação que havia iniciado, com a seguinte instrução: “Ana, joga isso fora!”, me passando o saco cheio de lixo. Nessa hora, recordo-me nitidamente que fiquei internamente atônita, confusa e indignada, não acreditava naquele pedido. “Jogar onde? Não, não pode ser. Pela janela?”

Esse misto de emoções não traduziu-se na expressão que eu trazia no rosto, já que eu apenas consegui sorrir de modo performático, enquanto meu coração e

minha mente lutavam pela decisão sobre o que fazer. Estaria eu obedecendo ou apenas sendo sua companheira colaborativa... “Calma, espera”...tentava pensar comigo mesmo. Não. Obviamente que jogar aquele monte lixo pela janela não fazia o menor sentido...Joguei!

Joguei? Joguei!!! Joguei tudo pela janela...

Ainda vejo a cena como se fosse hoje: pelo vidro, aquele monte de guardanapos, caixinhas e copos rolando pelo asfalto. O assunto dentro do carro já era outro, as risadas seguiam-se indiferentes àquilo que se passava na minha mente e no meu coração. “Como fui capaz de agir assim? Por quê? Pra quê?” Vergonha e decepção tomaram conta de mim. Além disso uma profunda indagação sobre a escolha que eu havia feito. Por que eu tomei aquela decisão?

No momento do ocorrido entendi que minha busca adolescente não estava dando certo: passar por cima do que eu acho certo para “agradar” alguém, uma líder? Me senti um “nada”, uma pessoa sem opinião e manipulável. Tomei uma decisão: isso não poderia acontecer de novo. Sofri, pois, adolescente que era, queria estar no grupo, junto, fazendo o que eles faziam. Enfim, ser aceita.

Essas marcas foram muito intensas e até hoje retornam às minhas reflexões; diferentes modos de compreender em diferentes momentos da minha vida. Cada vez que me lembro do episódio acrescento uma nova perspectiva, um outra forma de ver e compreender algo que, aparentemente tão simples, pode dizer tanto sobre escolher e ser escolhida, sobre ser adolescente.

Como Orientadora Educacional de jovens entre 11 e 15 anos, não raro, me deparo com o mesmo questionamento: Por que o Joãozinho fez isso? Por que Mariinha escolheu aquilo? Sempre, sempre penso que ser adolescente é muito mais complexo do que parece. Escolher seu destino e ser escolhido por ele são dois lados muito próximos dessa moeda que é a vida que se vive. Acertar e errar às vezes caminham com as mãos quase dadas e a articulação entre razão e emoção é um grande desafio.