



Construções idiossincráticas e culturais e suas influências na formação identitária dos sujeitos estudantes da EJA, considerando a relação família-escola

Herson Conceição¹ , Rosana Assis dos Santos^{2*} 

RESUMO

O presente estudo analisa a importância dos aspectos culturais, representações sociais e idiossincrasias, inclusive familiares, que favorecem a formação dos conceitos que fomentam e alicerçam as identidades dos atuais sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também as contribuições para formação de professoras e professores que atuam neste segmento. Sua problemática, consiste em responder: como a apropriação dos conhecimentos relacionados à cultura e costumes podem contribuir para o entendimento das construções das identidades e construção de estratégias metodológicas próprias para melhorar o processo ensino-aprendizagem? Objetiva promover estudos e reflexões da cultura familiar e escolar em prol do processo ensino-aprendizagem e formação de identidades afetiva e cognitiva para alicerçar e ampliar as possibilidades metodológicas dos docentes que atendem a EJA. A metodologia adotada segue abordagem da investigação dialética com procedimento estratégico do estudo bibliográfico. Os resultados evidenciaram a necessidade formativa das professoras e professores para se apropriarem de conhecimentos complementares, principalmente os concernentes à formação dos sujeitos estudantes a partir de seus lugares de origem, construções idiossincráticas, familiar, uma vez que o público da EJA apresenta variações etária, geográfica, de valores, dentre outras.

Palavras-chave: Cultura, Identidades, Aprendizagem, Formação, Família.

Idiosyncratic and cultural constructions and their influences on the identity formation of subjects students at EJA, considering the family-school relationship

ABSTRACT

The present study analyzes the importance of cultural aspects, social representations and idiosyncrasies, including family ones, that favor the formation of concepts that foster and underpin the identities of current students of Youth and Adult Education (YAE) and also the contributions to the formation of teachers who work in this segment. Its problematic consists of answering: how can the appropriation of knowledge related to culture and customs contribute to the understanding of identities' and own methodological strategies' construction to improve the teaching-learning process? It aims to promote studies and reflections on family and school culture in favor of the teaching-learning process and the formation of affective and cognitive identities to support and expand the methodological possibilities of teachers who work with YAE. The adopted methodology follows a dialectic investigation approach based on a strategic procedure of bibliographical study. The results showed the training need of teachers to acquire complementary knowledge, especially those concerning the formation of student subjects from their places of origin, idiosyncratic, familiar constructions, since the YAE audience varies in age, geography, values, among others.

Keywords: Culture, Identities, Learning, Formation, Family.

¹ Mestre em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pela UNEB – Campus I. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UFBA, Psicopedagogia pela FACCEBA, Neurociências e Comportamento pela PUCRS, Graduado em Pedagogia (FEBA) e Letras (UNIFACS). Gestor Escolar e professor da Rede Municipal de Ensino de Salvador – BA. Atua no Grupo de Pesquisa Gestão Organização, Tecnologias e Políticas Públicas em EJA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7261-3349>. E-mail: hersonconceio@yahoo.com.br.

² Mestra em Família na Contemporaneidade pela UCSAL. Especialista em Educação de jovens e Adultos pela UNEB e Educação Especial pela IBPEX. Graduada em Pedagogia pela UNEB e Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Atua como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Salvador e realiza atendimento na clínica psicológica na Fundação de Neurologia e Neurocirurgia. Atua no grupo de pesquisa Família e Desenvolvimento Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-5918>. *Autora correspondente: E-mail: rosanssispsico@gmail.com



INTRODUÇÃO

Iniciando uma breve introdução sobre o artigo, cabe enfatizar que Educação de Jovens e Adultos (EJA) remete a um processo dinâmico de construções e reconstruções de conhecimentos que claramente perpassa o ambiente de sala de aula, estando envolvida em uma trama cultural e contextual que remete aos processos de formação da base idiossincrática do sujeito em distâncias consideráveis do sujeito atual, considerando o distanciamento nos aspectos geográficos, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional longe do local de seu nascimento; no aspecto cronológico, por muitos terem uma idade avançada, além de outros aspectos específicos da formação da microcultura da própria família. É nesse contexto que está inserida a questão da formação do professor na perspectiva da compreensão da transcendência do seu ofício e da própria perspectiva dos sujeitos/estudantes como construção a partir da concepção de que a aprendizagem é baseada em trocas e vivências. Essa relação abrangente entre as(os) docentes e as(os) estudantes e a possibilidade do compreendido, dentro de uma lógica estabelecida por suas idiossincrasias e formação de conceitos, deve ser motivadora para que as(os) professoras(es) possam estar se revisitando diariamente nas suas experiências em sala de aula, em contato com os sujeitos estudantes da EJA.

A escola deve perceber e respeitar essas e outras especificidades que as(os) estudantes da EJA trazem e que o contexto exige para um trabalho pedagógico que tenha real significado. Cabe salientar, entretanto, diante desta realidade, a necessidade de pensar e refletir sobre aspectos diversos do processo de aprendizagem deste sujeito e a formação desta(e) profissional, dentro de uma nova lógica de reconstrução de valores e de paradigmas de formação, no qual o estudo da neurociência e das representações sociais possam potencializar uma aprendizagem contextual e significativa, que possa ser enaltecida pela escola, através da prática docente.

Assim, o presente estudo analisa a importância dos aspectos culturais, afetivos e idiossincráticos que favoreceram a formação dos conceitos que fomentaram e alicerçaram as identidades dos atuais sujeitos estudantes da EJA e suas contribuições para formação de professoras(es) que atuam nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, este trabalho procura responder ao seguinte problema: como a apropriação dos conhecimentos relacionados à cultura, costumes, formação de conceito, representações sociais podem contribuir para o entendimento das construções identitárias e elaborações de estratégias metodológicas próprias para melhorar o processo ensino-aprendizagem?

Objetiva promover estudos e reflexões em prol do processo ensino-aprendizagem e formação de identidade afetiva e cognitiva para alicerçar e ampliar as possibilidades





metodológicas das(os) docentes que atendem a EJA. A metodologia adotada segue abordagem da investigação dialética com procedimento estratégico do estudo bibliográfico. Os resultados evidenciaram a necessidade formativa das(os) professoras(es) se apropriarem de conhecimentos complementares, principalmente os concernentes à formação do sujeito/estudante a partir de seus lugares de origem, uma vez que o público da EJA apresenta variações etária, geográfica, de valores, dentre outras, considerando as famílias nas quais esses alunos estão inseridos, ampliando seus conceitos acerca das relações familiares.

O procedimento metodológico utilizado baseia-se na abordagem qualitativa. A metodologia adotada segue a investigação dialética com estratégia de estudo bibliográfico numa perspectiva qualitativa. Optamos por esta abordagem porque, segundo Minayo (2012), ela responde a questionamentos particulares, tendo um universo de significados, de motivos, de aspirações, de valores e de crenças. Sendo assim, selecionamos o procedimento estratégico da pesquisa bibliográfica para complementar o estudo investigativo, pois, para Gil (2016), a investigação bibliográfica é consolidada a partir de estudos já publicados com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.

Assim foi com a análise das produções bibliográficas sobre que o referencial teórico apresenta autores como: Williams (1969), Bruner (2004), Smolka e Nogueira (2011), Vygotsky (1991), Leme (2003), Brandão (1986), Hall (2020). Estes autores proporcionaram uma compreensão mais consolidada sobre formação do sujeito a partir do processo cultural. Donati (2008), Nogueira (2006), Arcega (2018), Santos (2015), Castro e Regattieri (2009), Brito e Koller (1999), Marcondes e Sigolo (2012), Dessen e Polônia (2007), proporcionam reflexões acerca das relações familiares, a relação família-escola, as quais ajudaram no diálogo com a realidade dos alunos da EJA.

É importante esclarecer que a formação da(o) profissional atuante na EJA deve ser reconhecida, valorizada e expandida para as áreas de conhecimentos que contemplem, cada vez mais, instrumentos que auxiliem a(o) professora(or) em seu trabalho cotidiano, uma vez que esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência, ou seguir o curso dos estudos, por motivos diversos, sendo que muitos retornaram ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola, como jovem, adulto ou idoso.

Dessa maneira, não temos a pretensão de esgotar as descobertas sobre o impacto positivo ou negativo da existência ou da ausência de uma formação específica para as(os) docentes que atuam na EJA. É necessário considerar o olhar reflexivo de cada ator educacional, para observar o poder da subjetividade que dificilmente permite concluirmos com afirmações





únicas, mas, certamente teremos um caminho para aprofundarmos as nossas discussões acerca da temática.

CULTURA E AFETIVIDADE NA EJA

A cultura como elemento que permeia a nossa vida no dia a dia, apresenta diversas possibilidades conceituais a partir de teóricos renomados e reflexões de muitos sujeitos envolvidos, a contar da formação acadêmica, da área do conhecimento, do espaço geográfico, da formação familiar, dentre outros contextos. Mas o grande desafio deste capítulo é justamente visualizar as vertentes que mais impactam no processo de construção das bases que alicerçam a identidades do estudante e suas formações de conceitos partindo das histórias de vida dos sujeitos-educando. Dentre as concepções de possibilidades de leitura e relacionamento construtivo, figura a afetividade, considerando as vertentes teóricas que suscitam seu formato de expressão e compreensão; a própria cultura como elemento que a ideologiza quanto a relação em prol do processo de construção, consolidado no conhecimento contextual da temática. Desta forma, pensar em cultura também é pensar em construção, em transitoriedade permanente, seja, ao mesmo tempo, no seu aspecto mais global, à medida que as variações de suas características sejam amplas, como também aspectos mais específicos, tomando como base relacional aspectos comuns do cotidiano. Assim, para Williams:

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum (WILLIAMS, 1969, p.305).

É possível notar que todo o processo aparentemente sistematizado que acontece no fluxo de relação ao objetivo não acha eco no processo de estruturação cultural, a partir de parâmetros estabelecidos e das manifestações dos sentimentos dentro de uma ótica de elementos que o estruturam, à medida que está ali pensada. A manifestação aos condicionantes sociais, seja no aspecto mais abrangente, como nos mais específicos, em termos culturais, suscitam a possibilidade de construção de costumes e modelos bem diversificados, a partir da concepção de respostas às transformações do contexto relacional humano até ali construído.

Pensar a cultura a partir do olhar de manifestação a algo mais abrangente, pode nos remeter, seja na concepção histórica ou antropológica, a uma construção a partir das relações entre as próprias respostas, seja no âmbito das microculturas ou das macroculturas. São nestes meandros inter-relacionais que a educação de jovens e adultos foi e está sendo construída,





dentro de uma dinâmica de não favorecimento político e histórico que resvala nos condicionantes sociais que deixam de atender um público, ou atende de forma deficitária, que se encontra numa posição de vulnerabilidade por ter pouca representação nos cenários político, social e cultural.

A forma como o homem desenvolve suas atividades no cotidiano está relacionada ao seu referencial de construção social, histórico e cultural a partir das várias vivências ao longo da vida como, signos, linguagens, discursos; o aprendizado, a forma como lida com as lembranças, as reconstruções, tudo está ligado numa construção mental alicerçada pela cultura.

Segundo Bruner:

A vida mental é vivida por outros, é formada para ser comunicada e se desdobra com auxílio de códigos, de tradições culturais e coisas do gênero, mas isso vai além da escola. A educação não ocorre apenas nas salas de aula, mas em torno da mesa do jantar quando os membros da família tentam extrair um sentido conjunto do que aconteceu durante aquele dia, ou quando as crianças tentam se ajudar para extrair sentido do mundo adulto, ou quando um mestre e um aprendiz interagem no trabalho. Portanto, não há nada mais apropriado do que a prática educacional para se testar a psicologia cultural (BRUNER, 2004, p.08).

A busca pelos sentidos é constante no dia a dia do ser humano, sendo que os mecanismos e instrumentos que possibilitam tal busca pode ser bastante complexos em sua extensão etiológica, sendo que o processo de busca, em si, não representa a certeza do alcance. Ao contrário, os sentidos também não são estáveis em sua concretude, mas dinâmico em sua essência de transformação. É esse dinamismo que fomenta um olhar, ao mesmo tempo abrangente, ao mesmo tempo específico, na construção do conhecimento e nas relações educacionais e culturais do sujeito. Tais construções de significados são permeadas de possibilidades, conflitos e contradições à medida que a construção da mente do sujeito foi influenciada por diversos elementos como gênero, religiosidade, visão de mundo, ideologias, dentre outros. O diálogo entre mente e significado é de extrema amplitude devido as especificidades que formam cada um deles dentro de um sistema de relação cíclica de construção e desconstrução mútua. “Ela pressupõe que a atividade mental humana não ocorre sozinha e não é realizada sem assistência, mesmo quando ocorre dentro da cabeça. Somos a única espécie que ensina de forma significativa” (BRUNER, 2004, p.08).

Nesse sentido, a(o) estudante da EJA é um sujeito fruto de uma construção vivenciada nos diversos meios culturais ao longo de sua vida, o que poderia representar diversas possibilidades para um aprendizado significativo. Porém, esse potencial cultural desse sujeito não é considerado ou explorado em plenitude pela escola, sendo muitas vezes violentado pelo currículo imposto e pelas tessituras de uma metodologia homogênea que o exclui culturalmente.





Neste aspecto, cabe notar que a afetividade é um dos fatores que compõem todo um arcabouço formador do sujeito, mas não é de maneira nenhuma a única instância. Porém, pode ser considerada a mais efusiva do contato entre professora(or) e estudante que pode refletir nos outros aspectos formadores desse sujeito sócio-histórico e cultural. Cabe salientar que a manifestação da emoção, considerando como manifestação mais biológica, diferencia da manifestação da afetividade, justamente por esta ter caráter mais social, devendo ser mais explorada pelo educador, tendo em vista a potencialidade da relação com o outro.

A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas. As reações emotivo-volitivas podem ser vivenciadas nessa relação. Ou seja, a tristeza, a alegria, as paixões são sempre orientadas, nascem em razão do conjunto de valores dado pelo outro. Como forma de organismo puro, o corpo vive, mas não se justifica enquanto corpo que sente. A constituição interior do eu assim concebida, na categoria de trabalho estético do outro, torna o corpo esteticamente significativo, não, porém no contexto do eu-para-mim, não no contexto da autoconsciência, mas no contexto do eu-para-outro (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011, p.16).

A partir deste olhar da afetividade como fenômeno de relação social de fora para dentro, cabe conjecturar que o mesmo também está relacionado aos condicionantes culturais, conforme se manifesta em intensidade a partir de aspectos estéticos da sociedade daquele sujeito. Porém também não deixa de estar ligado a emoção, num processo simbiótico de dentro para fora.

Deste processo formador cabe destaque às narrativas como elemento relacional entre as várias instâncias aqui evidenciadas que tramitam nas relações objetivas e subjetivas e que podem acentuar ou dirimir o efeito da “bagagem ideológica” na construção de algo que poderia se chamar de homem. Este homem anseia pela participação na vida e nas decisões da sociedade, vertente que só sua condição de cidadão, portador de uma certidão de nascimento, não lhe garante, mas o empoderamento de tal condição só se fará de fato a partir de sua instrumentalização do sujeito pela educação. Neste caso, o nascimento biológico não coloca o sujeito em sua condição de exercer a cidadania de fato, sendo necessário um outro nascimento, um segundo nascimento. Bakhtin afirma que “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento social” (2001, p.11).

Ainda com relação à construção social ou “nascimento social”, Smolka e Nogueira (2011, p.20), afirmam:

O humano nasce pela internalização e transformação do social, cultural em algo próprio. Pela apropriação dos signos sociais ocorre o nascimento das formas volitivas essencialmente humanas. Dentre os signos culturais e sociais que são internalizados





pelo sujeito, a linguagem assume papel fundamental. É por meio dela que o pensamento se constrói e também a constrói.

Desta forma, a linguagem assume papel de mediação com o próprio mundo e representa de fato um nascimento para as relações sociais, sendo considerado valor semântico a partir da própria possibilidade de existência naquela comunidade relacional. O olhar das possibilidades e as mudanças nas concepções e culturas são cada vez mais constantes, acelerado pelas tecnologias nos ambientes sociais. Isso gerou um novo processo de relações entre os indivíduos, e destes com as instituições que direcionam o processo produtivo em suas várias esferas. Esse novo contexto expõe a educação a conflitos e quebras de paradigmas, colocando-a num patamar especial, onde a busca de novas concepções torna-se essencial para alicerçar o trabalho pedagógico, incluindo ferramentas tecnológicas como suporte metodológico, contribuindo de forma efetiva na formação e inserção social do indivíduo. Segundo Gadotti (1998), Paulo Freire, utilizava como suporte para as suas aulas, recursos como a televisão, vídeos e mais tarde a informática. Deve-se encarar essas novas formas de linguagem dentro de uma nova perspectiva de se enxergar as relações humanas, objetivando a presença do estudante em sala de aula com bom aproveitamento, proporcionando de fato sua instrumentalização social e sendo estas novas linguagens elemento condutor das novas relações, possibilitadora de um aprendizado mais significativo.

Sobre a relação da linguagem com o desenvolvimento intelectual, Vygotsky afirma que:

Um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo (VYGOTSKY, 1991, p.26).

Cabe ressaltar a importância da linguagem no processo ensino-aprendizagem, uma vez que está associada ao pensamento e certamente ao processo de cognição, mas há de se convir que não havendo uma conexão entre a linguagem utilizada pelo professor e o contexto linguístico do estudante não haverá este fluxo cíclico de relação entre a linguagem e o pensamento. Devido a esse fluxo o profissional de educação deve buscar compreender mais profundamente como acontece esse processo trazido por Vygotsky e pensar estratégias metodológicas para fazer intervenções adequadas em sala de aula. Ainda mais se pensarmos essa realidade para as(os) estudantes da EJA, onde muitos, por não terem se apropriado do código escrito, se utilizam de forma contundente da linguagem verbal como principal ferramenta de interação com o meio e construção do aprendizado. Sendo que, de certa forma,





muitos conseguem seguir suas vidas profissional e pessoal, baseados apenas no suporte verbal da linguagem coloquial, linguagem utilizada no cotidiano social. Em contrapartida, deixam de se apropriar de instrumentos e possibilidades nas quais tenham sua base na leitura e escrita, que não são poucas na realidade atual.

Neste sentido, precisamos aprofundar nos aspectos que estão mais presentes no processo de formação da identidade ou das identidades afetiva e cognitiva, considerando os aspectos de construção do sujeito multifacetado e como pode-se explorar tais perspectivas no horizonte do processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar da EJA.

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES AFETIVA E COGNITIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao iniciarmos esta seção, temos que esclarecer alguns pontos importantes sobre a questão da formação do indivíduo a partir das muitas possibilidades formativas dentro das várias perspectivas e contextos, uma vez que o indivíduo é fruto de formações lineares e paralelas e experiências de expressão oportunizadas pelo caminhar das vivências. Assim, a formação da identidade deixa de ser um processo intencional para ser um processo contínuo e de movimentos alternados a partir da própria subjetividade e relações culturais. Mas o fato em si é que a formação da identidade atualmente é vista a partir de processos de construções diversas, às vezes até dicotômicos, considerando a manifestação dessas características ao longo da vida. Basicamente existem teóricos que defendem a formação da identidade a partir de dada influência cultural, sendo este indivíduo reflexo daquele espaço, mas existe outra corrente que considera o não determinismo cultural como sendo a base para formação identitária.

O pensamento de construção de identidade está diretamente ligado a uma relação sistêmica entre o individual e o grupal, na qual a interação com o grupo refletirá a construção de vínculos a partir de um referencial de identificação coletiva, mas sem desconsiderar a construção individual.

Assim, considerando o olhar da psicogenética, Galvão (2003, p.79) discorre que “enquanto as emoções e seus recursos expressivos figurarem como meio privilegiado de interação social, o que teremos é um estado de sociabilidade sincrética, em que o eu está misturado no outro e nas circunstâncias concretas de sua existência”. O indivíduo está diretamente ligado a seu contexto pela sua noção de sociabilidade cultural, mas também está aberto às possibilidades diversas, inclusive em outros espaços culturais e geográficos, pela sua construção própria.





Ainda Leme (2003), tratando da relação entre a natureza biológica do homem e a cultura que o circunda expõe que:

Em outras palavras, nem cultura nem natureza se opõem, no sentido em que nenhuma delas teria maior expressão sobre esse funcionamento, diminuindo a importância da outra. A proposta é de uma relação de interdependência entre os dois aspectos, que teria co-evoluído juntos. O homem tornou-se um ser cultural porque evoluiu biologicamente para tanto, o que, por sua vez, favoreceu a evolução da cultura (LEME, 2003, p.91).

Sendo assim, é possível pensar que a nossa vida afetiva faz parte de um entrelaçamento das nossas subjetividades, a partir das nossas significações em relação ao mundo. Nossa forma de expressar o mundo não pode ser vista de forma estanque, sem considerar os aspectos da afetividade que acompanham os atos e comportamentos dos homens em todas as situações.

Consideramos que até mesmo os pensamentos, as fantasias, tudo que faz parte da composição do nosso ser, só tem significação se acompanhadas do afeto. Guardando as devidas proporções, são os afetos, ou seus instrumentos, que influenciam de forma contundente as nossas atitudes no cotidiano.

Partindo do olhar da relação entre o biológico e o cultural que dá para se considerar as expressões de afetividade como construídas também pela própria conjectura contextual que envolve o indivíduo. Então, refletir na influência desta relação é permitir se pensar num conjunto de valores e influências de signos que irão formar um conjunto de manifestações da afetividade, o que de certa forma poderíamos deduzir deste, como sendo a identidade afetiva daquela sociedade ou comunidade.

Cabe assim dizer que esse conjunto de expressões não necessariamente estariam ligados por regiões geográficas, mas por fatores diversos da formação subjetiva do sujeito a partir das suas experiências e de seus “desafios emocionais”. Deste conjunto demandariam a religião, pessoas que fazem algum tipo de terapia, formação cultural, posição social, dentre outros fatores.

Paralelo à identidade afetiva, caminha a formação cognitiva do sujeito, que seria fruto da consideração do percurso da formação intelectual do indivíduo ao longo de sua vida. Interessante notar que a identidade cognitiva pode ser quase que minuciosamente planejada, considerando que o indivíduo faça escolhas entre estudar determinado curso ou não, possa fazer uma faculdade ou permanecer com o nível médio, ao contrário da identidade afetiva onde outros condicionantes poderiam estar relacionados de forma involuntária.

Desse modo, Brandão (1986, p.25) traz a importância de se considerar a relação da construção individual com a construção social.





A experiência de vida de cada um de nós confirma uma conclusão a que os estudiosos sobre o assunto acabam quase sempre chegando: não é fácil separar a dimensão individual da construção e do exercício cotidiano da identidade de sua dimensão social. Na verdade, de suas várias dimensões sociais e socialmente simbólicas (BRANDÃO, 1986, p.25).

Pensar então numa construção paralela de identidade a partir do individual para a construção social nos permite, considerando as tessituras engendradas, conjecturar uma formação de identidade afetiva tanto no âmbito do aspecto individual como no âmbito social, sendo estas construções feitas a partir de uma relação simbiótica, na qual o indivíduo seria a construção e somatório de aspectos individuais a partir de formações de sua comunidade e de outras pessoas que por ventura tivessem trocado experiência, intermediado por símbolos diversos. Porém a construção social seria a formação na dimensão do comum, considerando bases de relações regulares e horizontais do seu cotidiano.

Desta forma, a identidade e seu reconhecimento refletem na compreensão da construção e reconhecimento do eu e da existência de outros eus, mas que de nenhuma maneira tiraria a especificidade do eu enquanto sujeito de suas construções. Isso enaltece a consciência de um eu exclusivo e responsável por sua construção individual e da construção comum do social. Esta construção, por este motivo, também seria dinâmica (BRANDÃO, 1986).

Stuart Hall (2020), em seu livro *Identidade e Cultura na Pós Modernidade*, destaca concepções de identidades a partir do sujeito do iluminismo, aquele centrado em si mesmo numa concepção individualista; o sujeito sociológico que tem uma essência interior, mas esta essência dialoga constantemente com o exterior e as “identidades” que o mundo oferece.

Ainda para Hall (2020, p.12), existe uma terceira concepção, do sujeito pós-moderno, cuja identidade tem se tornado fragmentada na qual:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunha as identidades sociais “lá fora” e que assegurava nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2020, p.12).

Cabe assim destaque para esta concepção de identidade do sujeito pós-moderno, a partir de sua inconstância formacional, devido a constante mudanças dos aspectos culturais que estamos envoltos, assumindo múltiplos papéis, sejam eles passivos de receptor, influenciado em seu aspecto individual de assumir várias identidades, seja no seu aspecto ativo de influenciar e contribuir para a construção momentânea da cultura, agora extremamente transitória.





Hall (2020, p.13), defende que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade, desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente”.

Neste caso, o trabalho da(o) professora(or) seria muito mais verossímil no aspecto da identidade afetiva, uma vez que provisoriamente remontaria a necessidade de uma outra estruturação de concepção da própria formação da identidade a partir da reconstrução de signos valores e intermediadores, diferentemente da construção da identidade cognitiva, alicerçada em aspectos mais objetivos, conseqüentemente mais adaptáveis a transitoriedade do próprio conhecimento. Certamente é deste conflito que surgem as crises, e dentre elas, a crise de identidade, que de maneira geral reflete seu modo de viver, o seu eu e o mundo que lhe circunda.

Neste cenário contextual faz-se necessário refletir sobre a formação ou transformação da identidade das(os) estudantes da EJA a partir do olhar desse sujeito pós-moderno, onde este estudante-sujeito ainda não se reconhece pertencente a essa estrutura, pois seus valores são consolidados dentro de uma ótica mais conservadora, muitas vezes alicerçados num período contextual, no qual essas características pós-modernista apresentadas por Hall ainda não eram uma realidade. “O sujeito assume identidades diversas em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2020, p.13).

Sendo assim, esse público da EJA tem uma identidade mais caracterizada pelo sociológico ou da transição deste com o Iluminista, resultando daí a não vivência do sujeito com várias identidades a partir das exigências transitórias da cultura. Esse processo de não aceitação de identidades pelas(os) estudantes da EJA, principalmente as(os) mais velhas(os), podem interferir diretamente no processo de adaptabilidade a novos contextos, situações e ressignificações, inclusive no aspecto de trabalho. Outro ponto importante é que a perspectiva de condutas de identidades vai de encontro a certos valores disseminados em gerações passadas como sendo posturas dicotômicas ou até mesmo consideradas dissimuladas, o que pode gerar conflito interno e até angústias nas(os) estudantes.

Assim não poderíamos deixar de fora o aprofundamento na perspectiva da instituição família e seus desdobramentos e influência na formação do aluno, dentro de um olhar socioantropológico e de sua relação com a escola.





FAMÍLIA E EJA – ABORDAGEM SOCIOANTROPOLÓGICA E RELACIONAL

A identidade familiar do sujeito é uma união da identidade pessoal com a identidade social, onde a função da família seria justamente a de o habilitar, capacitando-o ao amadurecimento pessoal, o que torna a família necessária e desejável “[...] porque a família exerce uma mediação sem a qual não pode existir nem o indivíduo nem a sociedade” (DONATI, 2008, p.91).

A primeira instituição formadora do ser humano é a família. É nela que o indivíduo se baseia para as suas demais relações. Uma boa base familiar ajuda o sujeito nas adaptações ao mundo social com suas diversidades e desafios, o que se torna muito útil na idade adulta e dentro deste contexto estão as(os) estudantes da EJA.

A importância da família está no seu caráter relacional, permanecendo como um bem comum relacional essencial tanto para o indivíduo como para a sociedade, tornando-se cada vez mais *capital social primário*, ou seja, o que se investe de valor para viver em sociedade. Diante dessa realidade, Donati descreve os desafios da atualidade que ameaçam a família:

O desafio que ameaça a família é certamente global, em duplo sentido: primeiro, porque acontece hoje em escala planetária (a globalização solapa todas as culturas familiares); segundo, porque põe em causa o seu ser “fato social total”, na medida em que envolve todas as dimensões da vida humana (DONATI, 2008, p.97).

Os desafios da modernidade precisam ser vencidos dentro dos lares através do resgate de valores simples e necessários para a manutenção das relações. Gestos de carinho diante de conflitos, acolhida diária, diálogo sincero, abrir mão do excesso de individualidade são atitudes possíveis, porém desafiantes para as famílias. É comum o ingresso de estudantes à EJA por influência familiar. Pais que voltam a estudar para acompanhar seus filhos e filhas nas atividades escolares; senhoras e senhores que não tiveram oportunidade de estudar quando mais jovens, encontram no ambiente escolar um espaço para aprender a ler as literaturas do seu interesse e também para socializar com seus pares. Adultos que ainda tem a possibilidade de ascender no seu ambiente de trabalho, voltam à sala de aula para dar continuidade aos estudos e recebem dos seus familiares o apoio para tal.

A abordagem relacional defendida por Donati (2008) propõe redefinir o conceito de família como uma abstração que capta uma realidade humana, feita de relações entre sujeitos-em-relação, sendo útil e significativo para descrever, observar e interpretar uma realidade. Afirma Donati (2008), que “[...] quando os seres humanos falam de família não se podem referir a ela fora da própria experiência e vivência pessoal. Essa experiência não se dá no vazio, porém





se realiza no interior da concreta cultura na qual os sujeitos vivem” (p.102). Para a Sociologia, o conceito serve para indicar algo que é tanto observado como experimentado concomitantemente.

A família como um bem relacional não pode ser descrita por meio de modelos formalizados que simulam a realidade. Faz-se necessário considerar o fato que a relação familiar é a mais envolvida na esfera da informalidade, diferenciando-se e individualizando-se cada vez mais, na realidade da complexidade das sociedades pós-modernas. Comenta Donati (2008) que “[...] quando se fala de família operária, ou burguesa, ou aristocrática, ou então de família nuclear ou extensa, e assim por diante esses conceitos devem ser percebidos como *tipos sociológicos*, não como modelos reificados” (p.105).

Uma descrição interpretativa de família só faz sentido quando consegue captar as relações entre os sujeitos como fenômenos que emanam das interações entre as dimensões simbólicas e estruturais concretamente vividas por eles. Afirma Donati (2008) que a relação/família permanece sendo uma conexão densa de socialidade que é ao mesmo tempo empática e simbólica, comunicativa e estrutural, que não se estabelece numa unilateralidade, antes é feita de uma relação social plena, envolvendo todas as dimensões da vida.

Com a expressão “relação social plena” queremos entender que, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, a família é e permanece um vínculo simbólico que vai além da mera natureza biológica e instaura a ordem sociocultural entendida como “ordem significativa do mundo”, na qual os indivíduos – mesmo com dificuldades, distorções e fracassos – encontram sua identidade e sua posição no espaço e no tempo sociais [...] (DONATI, 2008, p.111).

O ambiente familiar é responsável pela formação da identidade do sujeito, influenciando-o através das práticas sociais nele estabelecidas. Esse sujeito chega na escola com suas construções sociais que precisam ser consideradas pela escola, sendo que no ambiente escolar ele terá a oportunidade de ampliar seus repertórios.

O diagnóstico inicial é a base que a(o) professora(or) estabelece para nortear sua prática. Dentre as condições cognitivas levantadas nesse parecer inicial, com o fim de melhor conduzir seu trabalho, a(o) educadora(or) deve fazer o levantamento de tudo o que diz respeito ao estudante, considerando suas experiências.

Para Dessen e Polônia (2007), se faz importante também que o profissional de educação tome conhecimento da dinâmica familiar do estudante e no que concerne ao sujeito da EJA, a escola precisa ser sensível à limitação de tempo para o estudo em casa, pois os adultos geralmente têm uma carga horária excessiva de trabalho e os mais velhos nem sempre





conseguem pessoas da família que tenham tempo para ajudá-los. Por isso as atividades de casa devem ser curtas e passível de resolução pelos estudantes de forma autônoma.

Concernente aos jovens/adolescentes estudantes da EJA e também aos alunos com necessidades educativas específicas, a partir de uma relação de proximidade com a família, a escola terá a capacidade de conhecer as suas dinâmicas e funcionalidade. Nesse contexto, o papel da(o) professora(or) é estabelecer um diálogo com os familiares que cuidam desses estudantes, aproximando-se da mesma linguagem, respeitando e sendo sensível às lutas diárias dos pais/responsáveis no enfrentamento das dificuldades econômicas, impedindo o seu comparecimento à escola, aparentando uma negligência familiar. A abertura para o diálogo esclarecerá tais condições para mudança de atitudes por parte da(o) professora(or) em busca de soluções possíveis (ARCEGA, 2018).

As famílias e as(os) professoras(es) na proporção que vão reconhecendo suas competências educacionais necessárias para o bem-estar do educando, serão capazes de estabelecer parcerias, como verdadeiras(os) colaboradoras(es), sempre aprendendo umas(uns) com as(os) outras(os) (MARCONDES; SIGOLO, 2012).

Daí a importância da escola ser palco de encontros formativos que cumpram com objetivos estabelecidos conforme as demandas da comunidade escolar. A escola precisa ser esse espaço de interações com famílias e comunidade, pois com a participação de todos, o ambiente escolar tende a ser cada vez mais fortalecido em suas ações educacionais.

Pensando na EJA como um ambiente que recebe além de adultos e idosos, jovens e adolescentes, o desafio é planejar ações que incluam essas diferentes faixas etárias, fortalecendo o vínculo intergeracional.

Segundo Dessen e Polônia (2007), cabe à gestão com toda sua equipe inserir no Projeto Político Pedagógico (PPP) práticas educativas que abarquem todos, inclusive os familiares dos alunos.

O PPP como documento necessário para o andamento das ações educativas, deve ser construído em parceria com as famílias e a comunidade escolar, como está previsto na lei. É obrigação da escola abrir espaço para as famílias e a comunidade, atentando para as suas sugestões, conhecendo o seu contexto sociocultural, com foco nas suas demandas.

É dever da escola promover estratégias adaptadas à realidade dos estudantes, professores, comunidade, com o fim de envolver as famílias, respeitando-as e valorizando-as, aceitando as suas ideias e opiniões (SANTOS, 2015). Entretanto, como afirmam Marcondes e Sigolo (2012) “para que os pais possam sentir-se membros participativos da escola, é necessário





primeiramente que tenham informações sobre esse contexto, compreendam seu funcionamento, suas funções e políticas educacionais” (p.96).

De acordo com Santos (2015), todos os pais devem ser oportunizados a participarem e se envolverem com a escola, inclusive os pais e/ou familiares das(os) estudantes da EJA e para isso, a direção e equipe precisarão conhecer os sujeitos envolvidos e suas peculiaridades, estando preparadas para recebê-los.

Considerando a dinâmica familiar dos sujeitos jovens/adolescentes da EJA, além dos estudantes com necessidades educativas específicas, quando necessário, a direção escolar deve estabelecer parcerias com outras redes de apoio que auxiliem as famílias na compreensão e criação dos filhos nas fases do seu desenvolvimento.

Brito e Koller (1999) dão ênfase à importância do apoio social e afetivo para o desenvolvimento humano e bem-estar do indivíduo; a presença desses suportes previne o indivíduo de doenças e de características desadaptativas. Quando estas redes são eficientes, podem prevenir em caso de abuso e negligência familiar, levando o aluno a um maior sucesso escolar, fortalecendo sua autoestima e autoconceito.

O apoio social propicia o aumento da competência, reforçando o senso de pertencimento, dignidade, fortalecendo a imagem pessoal e promovendo o senso de auto eficácia. Esses aspectos, certamente melhoram a capacidade de adaptação das pessoas ao seu ambiente e a qualidade de seus relacionamentos, protegendo a pessoa de situações de risco (BRITO; KOLLER, 1999, p. 117-118).

Sendo a família a primeira instituição do indivíduo, espera-se dela o investimento emocional necessário para a formação de vínculo que constitui o sujeito. Quando a mesma falha, se faz necessária que outras instituições assumam esse papel, funcionando como rede de apoio que dê o suporte preciso para que o sujeito se adapte aos ambientes, seguindo o curso do seu desenvolvimento.

Dessen e Polônia (2007), consideram que uma das funções da escola é o acionamento das redes sociais promotoras de saúde, juntamente com a comunidade escolar e os profissionais da escola, para necessárias intervenções coletivas. Afirma Nogueira (2006) que a demanda atual da escola além de cuidar do desenvolvimento cognitivo do sujeito-aprendente, é zelar pelo seu bem-estar psicológico e desenvolvimento emocional, levando em consideração a aproximação da família, numa comunicação efetiva e permanente, para que em casa o estudante obtenha a continuidade das ações educativas vivenciadas no ambiente escolar.

Sendo assim, a escola não pode ignorar o contexto sociocultural dos seus estudantes, antes precisa se instrumentalizar com práticas educativas que fortaleçam sua autoestima e também impliquem e auxiliem as famílias no acompanhamento e permanência dos filhos no





ambiente escolar, evitando a defasagem que os leve para o ensino noturno, mas caso o estudante ingresse nessa modalidade de ensino, o acompanhamento familiar é imprescindível para a garantia do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, (BRASIL, 2013) afirmam que “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (p.4).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (BRASIL, 2017) traz nos seus escritos as dez competências gerais da Educação Básica com o fim de assegurar uma formação humana integral, no seu processo de aprendizagem, que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, defendendo a complexidade do desenvolvimento humano, considerando a aquisição dessas competências para a formação integral, indo de encontro à linearidade, como acreditam os reducionistas, que privilegiam ou a dimensão cognitiva ou a afetiva.

Para isso, a escola precisa compreender e se apropriar da contextualização sociocultural dos seus estudantes, sendo capaz de responder às necessidades de seu tempo, respeitando as individualidades, possibilitando os processos de ensino e aprendizagem que sejam incluídos, envolvendo as famílias.

Castro e Regattieri (2009), analisando as teorias e pesquisas sobre o tema família-escola no Brasil, constataram que “quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os estudantes, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta e, em consequência, aumentam as chances de um trabalho escolar bem-sucedido” (p.7).

A EJA enquanto uma modalidade de ensino precisa da parceria familiar tanto quanto os outros segmentos educacionais. Considerando que as faixas etárias presentes no ensino noturno acabam por se misturarem numa mesma sala de aula, além dos estudantes com necessidades educativas específicas, convém que a escola estabeleça uma parceria familiar que contribua para a permanência dos alunos no ambiente escolar.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste estudo que a formação docente deve ser um ato contínuo, na perspectiva do profissional que atua como mediador no processo de construção do conhecimento, enaltecendo os interesses e as aptidões formativas que irão alicerçar, tendo em vista o trabalho docente com pessoas adultas. Destacamos ao longo do texto, a necessidade





da(o) educadora(or) se apropriar dos conhecimentos relacionados aos aspectos idiossincráticos, culturais e familiares que fizeram e fazem parte da formação da(o) estudante da EJA. Este sujeito que apresenta grande base histórica de formação tendo em vista idades variadas, diferentemente das crianças. A formação docente deve preocupar-se com educadoras(es) que sejam reflexivos e tenham consciência da necessidade de permanecerem como constantes transformadoras(es) da realidade das(o) estudantes.

De uma maneira geral, os resultados evidenciaram a necessidade das(os) professoras(es) se apropriarem de conhecimentos complementares na perspectiva formativa de conceito, do sujeito cultural e histórico; formação de identidade, origem geográfica do estudante, base formacional dos vários aspectos e modelos da família brasileira, busca da parceria familiar além de outros investimentos que irão ajudá-las(os) a elaborar planos de aula que contemplem metodologias que favoreçam a aprendizagem das(os) estudantes, inclusive enaltecendo a empatia e a afetividade também como possibilidades metodológica. Na perspectiva da relação familiar, os resultados mostraram que a relação família-escola continua sendo um desafio quando se trata da prática de ações educativas em prol do desenvolvimento integral do estudante e da formação da base identitária do sujeito.

Assim, entendemos que mesmo a apropriação dos conhecimentos propostos no artigo, não representa uma nova fórmula ou concepção que irá resolver todos os problemas da educação, mas se apresenta com um novo olhar de aprofundamento e da lógica de compreensão, onde os mecanismos cerebrais do estudante, responsáveis pelo processo de aprendizagem, estejam envolvidos não apenas na perspectiva da cognição. Isso valoriza a própria concepção da multidisciplinaridade para atender o indivíduo em sua completude e especificidades de sujeito.

Devemos valorizar a figura do professor e este deve mais ainda entender a sua importância e se valorizar, à medida que representa aquele que de fato gere os processos em sala. Mesmo que o estudante seja enviado para acompanhamento especializado, multidisciplinar com terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, porém é na sala de aula que os reflexos do acompanhamento vão se consolidar. Pois é no espaço escolar que o “milagre” da formação social se inicia de forma mais concisa.

Destacamos a necessidade de um novo olhar relacionado à construção e à consolidação do profissional docente, com o aprofundamento do suporte teórico, para embasar melhor a sua prática, introduzindo novos horizontes para a Educação de Jovens e Adultos, observando a existência de novas formas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Muito embora este contexto ainda não desponte como sendo uma realidade soberana, aos poucos,





percebemos que as(os) docentes vislumbram a necessidade de participação efetiva no processo de formação continuada, visando o atendimento às peculiaridades das comunidades em que atuam.

Entendemos que algumas dificuldades irão surgir, sendo fruto do próprio confronto entre uma situação, seja ela de comodidade, seja de proatividade, e o poder público, na medida em que nega ou oferece determinada possibilidade de formação. Diante disso, devemos considerar que cada indivíduo é fruto de uma construção ideológica e cultural, agora situado dentro de um sistema em que, de certa forma, pode opor-se à sua base de construção identitária, o que poderia ansiar no sujeito, regente do processo de ensino, um afastamento da possibilidade de abraçar a reflexão crítica. Percebemos que esses riscos ou possibilidades são prementes dentro de uma estrutura macro de políticas públicas, que é desenvolvida a partir do órgão central, das Secretarias de Educação ou do Ministério da Educação, representando um modelo tradicional, que esperamos ter pouca representatividade ou acolhida entre os docentes.

Considerando o exposto, podemos afirmar que a educação permite a ampliação da consciência humana, valorizando a criação de sentidos individuais que vão favorecer ao desenvolvimento de uma formação para a vida toda, permitindo maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Também, precisamos pensar numa educação que ofereça espaço para a discussão das histórias dos seus atores sociais, valorizando o sujeito escolar como sendo o agente de construção do próprio conhecimento e de sentido da própria formação humana, tão necessária na atual sociedade contemporânea.

Para concluir, sinalizamos que a Educação de Jovens e Adultos é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida do educando, pois pode permitir que o mesmo reescreva e/ou ressignifique a sua história. Deste modo, educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conjunto de saberes prontos. Sob esse olhar, o papel da(o) educadora(or), especialmente da(o) que atua na EJA, passa a ter uma relevância ainda maior, pois precisa compreender melhor a(o) educanda(o) e sua realidade diária, história de vida e relação familiar, e, acima de tudo, acreditar nas possibilidades do ser humano, para buscar e efetivar o seu crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ARCEGA, P. F. van W. **Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa.** Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde





Mental, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>. Acesso em abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Raquel C.; KOLLER, Silva H. **Desenvolvimento Humano e Redes de Apoio Social e Afetivo**. In CARVALHO, Alysson M. org. O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 1999.

BRUNER, Jerome. A Cultura da Educação. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. 1 ed-Curitiba. 2011.

CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. (orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/escola_familia_final.pdf. Acesso em maio 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCcTNbWg8JNGRcV9pN/>. Acesso: 24 abr.2020.

DONATI, Pierpaolo. **Família no século XXI**: abordagem relacional. Trad. João Carlos Petrini. São Paulo: Paulinas, 2008.

GALVAO, Izabel. **Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon**. In Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed.- São Paulo: Atlas, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12°. ed. Lamparina: 2020.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4 ° edição, São Paulo: Summus Editorial. 2003.

MARCONDES, K. H. B. e SIGOLO, S. R.R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? **Paidéia** - jan.-abr. 2012, Vol. 22, No. 51, 91-99 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wmHT7pZPnLS7L3vTDbC9tTP/>. Acesso em abr.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.





NOGUEIRA, Maria Alice; **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação.** 31(2):155-170 jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850/4121>. Acesso em abr.2020

OSTI, Andréia. Dificuldade de Aprendizagem, afetividade, e Representações Sociais: reflexões para a formação docente. Jundaí, Paco. Editorial:2012.

SANTOS, M.C.C. Escola e Família: a união entre a educação familiar e escolar, para formação do aluno. **Revista Educação no (Con)Texto: do curso de Pedagogia**, v.7, n.7, p.1-20, jan./dez. 2015. Disponível em <https://docplayer.com.br/18615271-Escola-e-familia-a-uniao-entre-a-educacao-familiar-e-escolar-para-formacao-do-aluno.html>. Acesso em abr. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (**Coleção Psicologia e Pedagogia**).

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade.** Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octany Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.



Informações do Artigo	Article Information
<p>Recebido em: 15/07/2022 Aceito em: 09/07/2023 Publicado em: 18/07/2023</p>	<p>Received on: 07/15/2022 Accepted in: 07/09/2023 Published on: 07/18/2023</p>
<p>Contribuições de Autoria Resumo: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Introdução: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Referencial teórico: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Análise de dados: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Discussão dos resultados: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Conclusão: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Referências: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Revisão do manuscrito: Rosana Assis dos Santos Aprovação da versão final publicada: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos</p>	<p>Author Contributions Abstract: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Introduction: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Theoretical Reference: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Data analysis: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Discussion of results: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Conclusion: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos References: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos Manuscript review: Rosana Assis dos Santos Approval of the final published version: Herson Conceição, Rosana Assis dos Santos</p>
<p>Conflitos de Interesse Declarar não haver nenhum conflito de interesse. Texto sugestivo: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.</p>	<p>Interest conflicts Declare that there is no conflict of interest. Suggestive text: The authors declare that there is no personal, commercial, academic, political or financial conflict of interest regarding this manuscript.</p>
<p>Como Citar este artigo - ABNT CONCEIÇÃO, H.; SANTOS, R. A. dos. Construções idiossincráticas e culturais e suas influências na formação identitária dos sujeitos estudantes da EJA, considerando a relação família-escola. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 7, n. 1, e071009, jan./dez., 2023. https://doi.org/10.35642/rm.v7i1.716</p>	<p>How to cite this article - ABNT CONCEIÇÃO, H.; SANTOS, R. A. dos. Idiosyncratic and cultural constructions and their influences on the identity formation of subjects students at EJA, considering the family-school relationship. Revista Macambira, Serrinha (BA), v. 7, n. 1, e071009, jan./dez., 2023. https://doi.org/10.35642/rm.v7i1.716</p>
<p>Licença de Uso A Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, mesmo que comercialmente, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.</p>	<p>Use license The Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY4.0). This license allows sharing, copying, redistributing the manuscript in any medium or format. In addition, it allows adapting, remixing, transforming and building on the material, even commercially, as long as due credit for authorship and initial publication in this journal is attributed.</p>