

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

MARIA DALVANEIDE DE OLIVEIRA ARAÚJO

**A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA
PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI:**

UM ESTUDO COM AS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS DO PROGRAMA REDE DE VIVÊNCIAS DO SESC
PERNAMBUCO-BRASIL

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade
Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pela
Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e pelo Professor Doutor Marcos
Alexandre de Melo Barros e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra**

Dezembro de 2021



Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo

**A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI:
um estudo com as docentes da Educação de Jovens e Adultos do Programa
Rede de Vivências do Sesc Pernambuco-Brasil**

**Tese no âmbito do Doutorado em Ciências da Educação - Especialidade Educação,
Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pela Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e pelo Professor Doutor Marcos Alexandre de
Melo e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

Dezembro 2021

1 2  9 0

**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra**

Maria Dalvaneide de Oliveira Araújo

**A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI:
um estudo com as docentes da Educação de Jovens e Adultos do Programa
Rede de Vivências do Sesc Pernambuco-Brasil**

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade Educação,
Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pela Professora
Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e pelo Professor Doutor Marcos Alexandre de
Melo Barros e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra**

Dezembro 2021



**UNIVERSIDADE D
COIMBRA**

ROSA DOS VENTOS

Música da Seicho-No-Ie

Letra e Música: Nathalie Santos Caldeira Gomes e Tsuyoshi Motal

Passos e pedras colecionei no caminho até aqui
Quantas vezes eu tropecei? Quantas vezes eu caí?
Estreito, escuro e às vezes perigoso era o mundo em que eu vivi
Meus pés feridos doíam tanto, pensei em desistir

Mas o caminho que era tão difícil, suave se tornou
Quando encontrei enfim o Deus que habita no meu interior
Mas o caminho que era tão difícil, suave se tornou
Quando encontrei enfim o Deus que habita no meu interior

Fé, essa força que brota em mim
Uma luz que não vai se apagar
Não importa por onde eu seguir
Sei que Deus sempre vai me guiar
Uma voz que não quer se calar
Essa mão que se estende a mim
Toda vez que por ela chamar
Sei que ela estará sempre aqui

Olhos fechados, do céu vêm descendo
Uma ternura infinita capaz
De preencher-me com a firme certeza
O "impossível" não existe mais

Fé, essa força que brota em mim
Uma luz que não vai se apagar
Não importa por onde eu seguir
Sei que Deus sempre vai me guiar
Uma voz que não quer se calar
Essa mão que se estende a mim
Toda vez que por ela chamar
Sei que ela estará sempre aqui

À aqueles que tão bem me conhecem e sabem quanto essas palavras me representam

Dedicatória

Dedico este trabalho, realizado com tanto amor, ao meu querido pai, Sr. José Davi de Oliveira, que partiu em maio de 2020, vítima de Covid-19, representando os mais de 5,2 milhões de mortos pelo Covid-19 em todo o mundo, dos quais mais de 615 mil foram no Brasil.

Agradecimentos

Gratidão para mim é uma prática diária, constante, mas não simples, nem fácil. A complexidade e dificuldade dessa prática localiza-se na visão curta que temos da vida. Por vezes, enxergamos a vida com foco apenas no momento em que estamos vivendo, no momento pontual. E se esse momento for cheio de realizações e alegrias, então nos sentimos gratos, mas, se for o contrário, a gratidão se torna árdua ou até inexistente.

Uma vez, ouvi uma historinha dessas que rodam na internet falando de uma criança pequena, que via sua mãe bordando e ela só conseguia enxergar o que estava abaixo do bastidor, achando aquilo tudo muito feio e confuso. Mas, ao terminar o trabalho a mãe lhe colocava no colo e mostrava a verdadeira obra de arte que havia produzido.

Assim parece ter sido o trajeto de minha vida para chegar até esse doutoramento, pois também vivenciei muitos momentos feios e confusos. Mas hoje percebo que estava olhando a parte debaixo do bastidor, pois agora tendo uma visão sistêmica de todo o processo vivido, vejo que Deus estava bordando a materialização desta tese.

Agora, vou começar a agradecer as pessoas que me colocaram no colo para que eu pudesse ter essa visão sistêmica e enxergar toda história que estava sendo bordada na minha vida.

Começo agradecendo aquele que me deu a Vida Maior, que é Deus. Gratidão, Meu Deus, por encher minha vida de anjos do bem, por disponibilizar para mim, sempre que necessário, o bálsamo para aliviar as dores dos desafios, por acalmar meu coração nos momentos de escuridão e sombra, mostrando-me que se há sombra é porque em algum lugar próximo a mim existia a luz.

Gratidão ao Mestre Massaharu Taniguchi, que me fez conhecer a Verdade Homem Filho de Deus, possuído de capacidade infinita, por meio do Movimento Internacional de Paz pela Fé – Seicho-No-Ie, ensinamento que me salvou a vida e me estimula diariamente a procurar ser um ser humano melhor.

Muito obrigada à Professora Cristina Vieira, que foi muito mais que orientadora, mas, sim, uma grande amiga. Gratidão por todos os contatos carinhosos durante esse percurso. Não esquecerei o momento em que tive Covid e você fazia contato constantemente para saber sobre minha saúde e de seu carinho, quando me acolheu no momento da morte do meu pai. Muito obrigada por todas as mensagens de FORÇA, todos os pedidos para que o Professor Marcos não largasse minha mão e por todas as mensagens me incentivando para que eu não desistisse.

Gratidão imensa a você, meu amado amigo e orientador, Prof. Marcos Barros. Muito obrigada pelo ombro amigo todas as vezes que me via perdida, desiludida com as decepções colhidas no caminho perseguido até chegar neste doutorado. Muito obrigada pela paciência em me desenvolver como pessoa e profissional. Reconheço que devo ter sido uma das pessoas que mais te deu trabalho para aprender a “mostrar o que faço”, mas, graças a sua generosidade de tentar sempre e não desistir de mim, conseguimos lançar o Programa Cuidar de Si, e agora depois dessa etapa concluída, vou me dedicar plenamente no seu desenvolvimento. Muito obrigada por todo o seu investimento em mim, por acreditar que conseguiria, mesmo nos momentos em que nem eu acreditava mais.

Se hoje chego até aqui é graças a esses dois mestres em minha vida: Prof. Marcos e Profa. Cristina.

Gratidão a todos os que fazem parte do SESC/PE-Brasil, participantes desta investigação-ação participativa, sem os quais não teria sido possível realizar este estudo de tese. Foram momentos incríveis, de mais profundo aprendizado.

Gratidão a todos os professores e professoras da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que se dedicaram com tanto profissionalismo durante todo o Doutorado: a Professora Isabel Festas, o Professor Luís Alcoforado, a Professora Cristina Vieira, a Professora Albertina Oliveira, o Professor João Amado e o Professor António G. Ferreira.

Gratidão à Professora Márcia, cujo incentivo levou-me a fazer minha inscrição para esse doutorado e aqui estou. Gratidão estendida ao seu esposo, por todas as vezes que vocês me acolheram nesta terra linda e maravilhosa, levando-me a conhecer lugares incríveis. Gratidão pela amizade sincera e toda a força para que conseguisse chegar até aqui.

Agradeço muito a Deus, por um grupo de anjos que ele colocou nesse trajeto como colegas de turma do doutorado. Um grupo de mulheres maravilhosas, que muito acrescentaram em minha vida. São as mulheres fortes, as “mulheres que rugem”: Cidinha, Soraya, Alexandra, Susana, Vera, Séfora e Celeste. Meninas, conhecer vocês fez TODA a diferença em minha vida: foi um reencontro de almas. Agradeço a Adriano, o único homem que fez parte do grupo e que soube conquistar nossa simpatia e carinho com muito respeito.

Em especial, quero agradecer a minha amiga Celeste, que, apesar da distância de um oceano nos separando, nunca me deixou só, segurando minha mão constantemente, para que eu não me perdesse nesse trajeto que, por vezes, é tortuoso.

Dentre os Anjos que Deus colocou neste planeta Terra e encaminhou para iluminar minha vida, quero agradecer de modo muito especial aos meus pais. Primeiro, ao meu pai amado, que me fez chegar a esse mundo no momento em que minha mãe, sozinha, no meio da dor, contou com ele para realizar o parto e dar à luz. Essa foi minha chegada a esse mundo, pelas mãos do meu pai. Gratidão ao meu pai amado, que, com tão pouco estudo, apenas sabendo ler e escrever o suficiente para não ser classificado como analfabeto, fez-me apaixonar pela leitura, ao me pedir que lesse o jornal para ele quando eu ainda era pequena. Ao meu pai querido, que nunca deixou escapar uma oportunidade sequer para dizer o quanto tinha orgulho de mim, por meus estudos, mesmo sem saber porque eu estudava tanto. Em maio de 2020, estivemos juntos nos seus últimos momentos neste mundo, quando pude, na porta do hospital, me despedir dele, tendo a certeza que nunca amei tanto um homem como o amei e amo, e que um dia nos reencontraremos. O Covid levou-o deste mundo, mas, nunca do meu coração e da minha alma. “Enquanto eu respirar, vou me lembrar de você. Além de quando eu respirar” (Teatro Mágico)

Gratidão a minha mãe, que, em meio a tantos desafios que a vida lhe proporcionou, nunca abriu mão de nenhum dos seus filhos. Gratidão a essa mãe querida e linda, que perdeu a memória para o Alzheimer, mas não perdeu o jeito engraçado de lidar com a vida. Ela que tudo fez para que nunca deixássemos de estudar, que me ensinou que a mulher deve ser forte, guerreira, e não se deixar abater diante das dificuldades.

Muito obrigada aos meus irmãos pela torcida e compreensão das minhas ausências em tantos momentos importantes na vida de nossa família.

Muito obrigada a todos os meus antepassados, que do Mundo Espiritual estão sempre nos orientando e protegendo. Meu agradecimento é por ter permitido que a árvore genealógica chegasse até aqui e assim pudéssemos nascer nesta terra.

Deus me enviou um Grande Anjo, que consegue me fazer sentir a mulher mais amada desse mundo: o meu “gato”. Gratidão a você, meu amado esposo João Ricardo, pelo companheirismo e compreensão. Essa vitória não é só minha, pois ela nem existiria se não houvesse você na minha vida, incentivando-me e mostrando que é possível, sim, fazer o que se ama mesmo quando se tem 5 filhos e um batalhão de responsabilidades para dar conta.

Gratidão a cada um dos meus amados filhos, que, com suas personalidades diferentes fazem minha vida ter mais brilho: muito obrigada Kleber, por seu jeito cuidadoso comigo; muito obrigada Felipe, por me sentir a mulher mais importante do mundo, e estendo essa gratidão a sua esposa linda, Bia, que assumo como filha espiritual; muito obrigada Mariana,

Juliana e Layla. Sim, isso mesmo! Vou agradecer às três de uma única vez, pois, afinal, vocês parecem grudadas e ainda há aquela competição de “quem é a preferida” (risos). Meninas, se não fossem vocês eu não teria dado um passo neste doutorado. Gratidão por todas as vezes que vocês me substituíram, levando meu pai, o avô de vocês, para a hemodiálise; muito obrigada pela administração de nossa casa, para que eu pudesse ficar tranquila, por todos os cuidados com minha mãe, avó de vocês. Muito obrigada por todas as pipocas de panela com cerveja para que eu me desestressasse. Muito, muito obrigada! Amo vocês, mais que demais!

Gratidão a você, Tung, minha amada comadre e irmã espiritual. Se um dia fiz curso superior, mestrado e agora doutorado, foi porque você, desde que me conheceu, esteve a postos para me apoiar no que eu precisasse, e porque você acreditou em mim.

Minhas amigas e amigos do Movimento internacional de Paz pela Fé – Seicho-No-Ie , minha mais sincera gratidão pela torcida. São tantos nomes, que tenho medo de esquecer, por isso vou agradecer a todos em nome da minha amiga e presidente da federação Mulher Feliz, a preleitora Viviane Hara, que acreditou no meu trabalho, conseguindo ver em mim coisas que nem eu conseguia enxergar.

Se hoje consegui atravessar o oceano e vir para esta terra, que foi um *déjà-vu* em minha vida, é porque Deus me presenteou com um anjo e toda sua família (inclusive com uma filha postiça), minha amada amiga/irmã Katia, e em seu nome também agradeço a Danilo, seu filho, e Mayara, sua nora, que me acolheram aqui em Portugal TODAS as vezes em que aqui estive, socorrendo-me de TODAS as formas que eu precisava. Que Deus abençoe sua família SEMPRE.

Enfim, MUITO OBRIGADA a todos que estiveram presentes e ausentes nesta minha jornada, e que de forma direta ou indireta contribuíram para que chegasse até aqui.

Resumo

O estudo que apresentamos nesta tese de doutoramento em Ciências da Educação teve como objetivo desenvolver uma investigação-ação participativa, produzindo uma intervenção pedagógica quanto à educação emocional na perspectiva do cuidar de si para mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a sua conscientização (Freire, 1921) e seu empoderamento, de forma a ultrapassarem as desigualdades a que continuam sujeitas, seja por questões de gênero seja por outras pertencas identitárias. O desejo desta investigação também encontra razões de ordem pessoal e profissional. Isso porque as experiências vividas como formadora de docentes por meio do programa de extensão em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) fizeram emergir inquietações quanto ao processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido no âmbito da EJA.

Tivemos como estratégia a atuação da Rede de Vivências Formativas, composta com 10 (dez) estudantes de Mestrado e Doutorado da UFPE que atuaram como residentes/curadoras/es nas unidades educacionais da Rede Sesc/PE-Brasil, durante um período de sete meses, colaborando diretamente com todos/as os/as docentes da instituição. Entretanto, nosso olhar investigativo teve o recorte para aqueles/as que atuam na modalidade EJA. Partimos de um diagnóstico, visando identificar o perfil dos/as docentes da EJA e o seu conceito ao cuidar de si, analisado com a lupa do gênero, cor e localidade de atuação (Região metropolitana X interior do Estado). A intervenção pedagógica ocorreu por meio de um curso com o nome Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si. A partir da analogia de uma viagem de trem, propôs que os participantes percorreram a sala de espera e mais 4 estações, sendo elas: estação do autoconhecimento; estação da gratidão; estação do relacionamento e estação dos sonhos e projetos. Em todas as estações os participantes realizaram diversas atividades que foram objetos de nossa investigação.

Houve ainda a realização de um grupo focal com todas/os coordenadores da EJA da Rede Sesc/PE, com o intuito de conhecer o processo pedagógico da EJA, na perspectiva de: elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida apresentado pelos professores; identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero nos processos de socialização e examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, saberes e experiências diferentes inclusive quanto a questões de gênero que tendem a trazer especificidades para as mulheres.

As estações que tiveram maior repercussão entre os/as participantes foram as estações que tratavam quanto a gratidão, que teve como atividade a carta da gratidão, e a estação do relacionamento, com a atividade do perdão para si mesmo, perdão para o outro. Para além dessas duas estações, destacamos também a atividade de análise do quantitativo de horas que se dedica ao autoconhecimento. Essa atividade estava na primeira estação, cujo nome é o mesmo da atividade. Ainda durante a realização do curso, de forma democrática e coletiva com todos os participantes, foram elaboradas estratégias didáticas, cujo foco é o desenvolvimento da educação emocional. A partir dessa produção foi elaborado um e-book pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com o nome “Estratégias Didáticas para Vivenciar o Cuidar de Si na Sala de Aula”, fazendo parte da Coleção “Caderno de Oficinas da REDEC”.

Como resultado, encontramos que a visão da EJA na perspectiva funcionalista, como qualificação de mão de obra adulta, foi apresentada por apenas um/a participante. Em sua maioria, as/os coordenadoras/es identificam essa modalidade pelo viés da abordagem humanista democrática, como foco nos valores sociais, nas relações interpessoais e na construção da cidadania, que identificamos como semelhantes ao conceito “aprender vivendo”, apresentado por Lopes (2016). O papel da escola teve destaque, enfatizando as influências, positivas e/ou negativas, que o espaço escolar tem na vida dos estudantes da EJA, e identificamos os esforços envidados pela instituição para desenvolver um planejamento pedagógico que promovesse a equidade entre homens e mulheres, que superasse os desafios das intergerações dentro do mesmo ambiente educacional. A instituição vem desenvolvendo estratégias por meio de projetos e ações que apresentem esses objetivos específicos.

Por fim ressaltamos a preocupação da instituição em encontrar caminhos e estratégias para ofertar a EJA com maior qualidade, considerando as especificidades dessa modalidade, visando trabalhar de forma equitativa. Sem a intenção de apresentar soluções ilusórias quanto ao desenvolvimento da educação emocional nas docentes da modalidade EJA, este estudo tratou de provocar reflexões quanto ao tema, instigando sonhos e possibilidades de realizar uma educação diferenciada, alicerçado em um processo de conscientização da própria professora.

Consideramos que esta pesquisa foi desenvolvida de forma participativa, com trocas de experiências e conhecimentos entre os pesquisadores e os participantes, construindo uma sinergia, caracterizando-se, assim, a modalidade de investigação-na/pela-ação. Dessa forma, as evidências aqui expostas nos fazem acreditar que seja possível um processo de autoconhecimento do docente, que o leve a cuidar de si e se preparar para cuidar do outro.

Palavras-Chave: educação emocional; cuidar de si; educação de adultos; mulheres; estereótipos de gênero.

Abstract

The aim of this doctoral thesis in Educational Sciences is to deploy and develop a participatory action-investigation, through a pedagogical intervention, on emotional education on women teachers of the Youth and Adult Education program (EJA), from the perspective of taking care of themselves, taking into consideration their awareness and empowerment (Freire, 1921), in order to overcome the inequalities to which they are still subjected to, be it for gender reasons or for other identity belongings. The drive for this investigation also entails reasons of personal and professional nature. Due to the experience as a teacher trainer through the teaching extension program, in partnership with the Federal University of Pernambuco (UFPE), concerns were raised about the teaching-learning process that has been developed within the scope of EJA .

Our strategy was to work with the Formative Experiences Network group, composed by 10 (ten) Master's and Doctoral students at UFPE who acted as residents/curators in the educational units of the Sesc/PE-Brasil Network, for a period of seven months, collaborating directly with all the teachers of the institution. However, our investigative look was focused on those who work in the EJA modality. We started with a diagnosis phase, aiming to identify the profile of EJA teachers and their concept of taking care of themselves, analyzed through a perspective of gender, color and location of action (metropolitan region vs. interior of the state).

The pedagogical intervention took place through a course named Emotional Education in the Perspective of Caring for Yourself. Based on the analogy of a train journey, it was proposed that the participants went through the waiting room and 4 more stations, namely: station self knowledge; season of gratitude; season of relationships and season of dreams and projects. At all stations, participants performed various activities which were the object of our investigation. There was also a focus group with all EJA coordinators from the Sesc/PE Network, with the aim of getting to know the EJA pedagogical processes, with the hope to elucidate the concept of lifelong education presented by the teachers, to identify the possible role of EJA in promoting equality between men and women apprentices, taking into account gender inequalities in socialization processes and to examine whether teachers' pedagogical plans cover intergenerational relationships, different knowledge and experiences, including with regard to gender issues that tend to bring specifics to women.

The stations that had the greatest repercussions among the participants were the station dealing with gratitude, which had the gratitude letter as an activity, and the relationship station, with the activity of forgiveness for oneself, forgiveness for the other. In addition to these two

stations, we also highlight the activity of analyzing the quantity of hours dedicated to self-knowledge. This activity was in the first station, whose name is the same as the activity. Also during the course, in a democratic and collective way with all the participants, didactic strategies were developed, whose focus is the development of emotional education. Based on this production, an e-book was created by the Federal University of Pernambuco – UFPE, named “Didactic Strategies for Experiencing Self-Care in the Classroom”, which is part of the Collection “Redec's Workshop Notebook”.

As a result, we found that the view of EJA from a functionalist perspective, as a qualification of adult labor, was solely presented by one participant. Most coordinators identified this modality from the perspective of the democratic humanist approach, with a focus on social values, interpersonal relationships and the construction of citizenship, which we identify as similar to the concept of "learning by living", presented by Lopes (2016). The role of the school was highlighted, emphasizing the positive and/or negative influences that the school space has on the lives of EJA students. It was also identified the efforts made by the institution to develop a pedagogical plan that would promote equality between men and women, in order to overcome the challenges of intergenerational integration within the same educational environment. The institution has been developing strategies through projects and actions that hold these specific objectives.

Finally, we emphasize the institution's concern to find ways and strategies to offer the EJA program with higher quality, considering the specificities of this modality, aiming to work in an equitable way. Without the intention of presenting illusory solutions regarding the development of emotional education in the EJA modality teachers, this study tried to bring about reflections on the theme, instigating dreams and possibilities of carrying out a differentiated education, based on a process of awareness of the teachers themselves.

We believe that this research was developed in a collaborative way, with exchanges of experiences and knowledge among researchers and participants, building a synergy, thus characterizing the mode of investigation-through-action. Hence, the evidence exposed here makes us believe that a process of self-knowledge of the teachers is possible, which leads them to better take care of themselves and thus, be prepared to take care of others.

Key words: emotional education; take care of yourself; adult education; women; gender stereotypes.

Lista de Siglas

ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CESIS - Centro de Estudos para a Intervenção Social

CITE - Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

CNAEJA - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EIPP - Escola de Inovação e Políticas Públicas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS - Organização Mundial de Saúde

ReDEC - Residência Docente nas Ciências

RH - Recursos Humanos

SESC - Serviço Social do Comércio

STF - Supremo Tribunal Federal

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UTI - Unidade Terapia Intensiva

Índice de Tabelas¹

Tabela 01 - Censo Escolar (2019): matrículas na EJA, Ensino Fundamental 2018 e EJA Ensino Médio 2019.	28
Tabela 02 - Matrículas EJA SESC/PE-Brasil	107
Tabela 03 - Quantitativo docentes SESC/PE-Brasil	108

¹ A numeração das tabelas é contínua em todo o trabalho

Índice de Quadros²

Quadro 01: Elementos e propriedades da teoria do bem-estar	71
Quadro 02: Competências Gerais BNCC	127
Quadro 03: Matriz organizadora das categorias e subcategorias do conceito Cuidar de Si.	131
Quadro 04: Perfil dos/as Respondentes	148
Quadro 05: Matriz organizadora das categorias e subcategorias da questão tempo x autoconhecimento	174
Quadro 06: Descrição da atividade “Visita de Gratidão”	180
Quadro 07: Descrição da atividade “Escrita Livre – Relacionamentos	184
Quadro 08: Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Família”	188
Quadro 09: Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Espiritual”	189
Quadro 10: Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Financeira”	190
Quadro 11 - Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Social”	191
Quadro 12: Matriz organizadora das categorias e subcategorias das respostas quanto à influência da rede de vivências formativas na vida pessoal.....	199
Quadro 13: Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto ao conceito de educação ao longo da vida, apresentado pelos professores da rede Sesc/PE.....	207
Quadro 14: Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto ao possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta a desigualdade de gênero devido aos processos de socialização.....	209
Quadro 15: Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto aos planejamentos pedagógicos docentes em relação às questões intergeracionais e questões de gênero	211

² A numeração dos quadros é contínua em todo o trabalho

Índice de Figuras³

Figura 01 – Janela de Johari	67
Figura 02 – Esquema de investigação-ação segundo Tripp.....	102
Figura 03 – Pílulas pedagógicas	112
Figura 04 – Divulgação do curso de intervenção para as/os docentes da Rede Sesc/PE.....	114
Figura 05 – Imagem de Narciso.....	135
Figura 06 - Figura 08 - Capa da Sala virtual da plataforma Google.....	169
Figura 07 - Atividades do curso.....	170
Figura 08 - Imagem do módulo Sala de Espera e suas atividades	171
Figura 09 - Primeira Estação – Autoconhecimento	172
Figura 10 - Imagem do módulo Gratidão e suas atividades	178
Figura 11 - Imagem do módulo Relacionamentos e suas atividades	184
Figura 12 - Imagem do módulo Sonhos e Projetos e suas atividades	187
Figura 13 - Imagem do módulo Estação Final e sua atividade	192

³ A numeração das figuras é contínua em todo o trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
PRIMEIRA PARTE.....	35
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, GÊNERO E DESIGUALDADES.....	37
1 Educação de pessoas adultas no Brasil	40
2 Gênero e desigualdades.....	49
3 Breves considerações finais do capítulo	54
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI	57
1 Educação emocional	60
2 Prática do cuidar de si	64
3 Gratidão como prática do cuidar de si	76
4 Breves considerações finais do capítulo	80
SEGUNDA PARTE.....	82
CAPÍTULO 1 - CURADORIA EDUCACIONAL NA REDE DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS .	84
1 História da rede de vivências formativas na Residência Docente nas Ciências (ReDEC)....	85
2 Breves considerações finais deste capítulo	96
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	97
1 A investigação qualitativa em educação	100
2 Pesquisa-ação participativa	101
3 Percurso realizado nesta intervenção	104
3.1 Rede SESC - caracterização do lócus de pesquisa.....	106
3.2 Os participantes da pesquisa	108
3.3 As fases da pesquisa-ação.	109
3.4 Instrumentos e percurso metodológico	112
4 Breve considerações finais do capítulo	117
CAPÍTULO 3 - FASES DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	119
1 Apresentação dos dados iniciais obtidos com os/as docentes da EJA	123
2 O Conceito de Cuidar de Si: Visão dos Docentes da EJA da Rede Sesc/PE	124
3 Cuidar de Si em Perspectiva Interseccional: Semelhanças e/ou Divergências a partir de Gênero, Território, Idade e Cor de Pele.	147
4 Intervenção pedagógica com mulheres professoras e estudantes para o desenvolvimento da educação emocional	165
5 Análise da atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE sob o olhar dos docentes	194
6 Conhecendo o Processo Pedagógico da EJA realizado pelo Sesc/PE - Grupo Focal	204

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	289
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	299
ANEXOS	309
1 Construção Coletiva das Professoras e Professores Quanto Estratégias Didáticas que Privilegiam Desenvolvimento da Educação Emocional dos Docentes e Discentes.....	311
2 Projetos e Ações do Sesc/PE Desenvolvidos na EJA	327

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os processos educativos têm se caracterizado como dispositivos para alcances de metas e objetivos que estão mais em conformidade com os imperativos socioeconômicos do que com a construção efetiva do próprio sujeito.

A sociedade capitalista nos traz permanentemente o conflito entre o “ser” e o “ter”, tendo como objetivo da educação a formação de cidadãos para a vida em sociedade, que também vivenciam semelhante conflito existencial entre o princípio da formação humana e o princípio da formação para o sucesso material.

Para Fromm (1987), Ser e Ter são dois verbos foneticamente próximos, mas de valores completamente distintos, cuja diferença está no objetivo central. Ao pensarmos na nossa sociedade e, conseqüentemente, na educação – ambas vivenciando esse conflito entre o ser e o ter –, encontramos o enfrentamento entre uma sociedade/educação focada no desenvolvimento das pessoas e uma sociedade/educação focada na obtenção das coisas.

Entretanto, como apresenta Bauman (2004) em seu conceito “liquidez humana”, o objeto de consumo da sociedade atual é descartável e frágil, e da mesma forma são as relações humanas atuais. A falta de segurança nas relações, seja com pessoas ou com as coisas, leva o ser humano a se sentir cada vez mais inseguro. Esse cenário é fruto de uma sociedade que tem como objetivo o que é bom para o sistema econômico e não o que é bom para os seres humanos.

Retomando Fromm (1987), que nos alerta para nos apossarmos das coisas e sentimentos – mesmo os que não queremos – de maneira tão natural que não percebemos, podemos exemplificar, quando comumente alegamos “tenho um problema”, ou “tenho insônia”, que esse estilo de discurso denota o nosso grau de alienação, já que a experiência subjetiva é eliminada, pois não demonstramos estar sentindo, e sim tomando posse do sentimento.

O autor nos provoca a refletir se devemos produzir pessoas doentes, a fim de termos uma economia robusta, ou podemos usar nossos recursos naturais, nossas invenções, e a nossa tecnologia para servir os propósitos do ser humano? (Fromm, 1987).

Diante desses conflitos, considerando a educação na perspectiva de construção da sociedade, parece um grande desafio conceber um processo educativo que tenha em seu cerne a vida, pensando-a como uma obra de arte, ou seja, uma educação integral.

Parece-nos ainda mais complexo o fato de o docente dar conta de uma formação integral que tenha em seu cerne a vida, estando ele atuando em instituições educacionais que fazem parte de uma sociedade capitalista, que, nas últimas décadas, tem vivenciado mudanças

estruturais, desencadeando uma crise global que “afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflitos e reorganização no âmbito de suas relações sociais” (Mendonça, 2011, p. 342).

A crise (ou crises) se apresenta(m) em diversos setores da sociedade, como o econômico, o social, o educacional etc., resultando em diversos estudos, análises, discussões, e trazendo para a educação um novo cenário de responsabilidades, levando ao docente novas incumbências e preocupações. E, para atuar nessa conjuntura, essa/esse profissional precisam estar dotados de conhecimentos e aptos para exercerem suas práticas pedagógicas de maneira provocativa e estimulante nas/os estudantes, bem como estar emocionalmente equilibrado/a, pois a pressão para o/a professor/a é grande, uma vez que esses/as recebem críticas por não conseguirem garantir dentro do contexto escolar aquilo que sociedade também não consegue fora dela (Nóvoa, 2002).

Consequentemente, é possível que muitos professores/as se veem vitimados pelas exigências das novas demandas, e tenham dificuldades para desenvolver seu ofício. Estudos apontam que esses fatores contribuem para o mal-estar docente, que se apresenta como “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (Esteve, 1999, p. 56). Esse mal-estar leva ao estresse e ao esgotamento, que, somado à desvalorização profissional, causa desinteresse e até desistência da profissão.

Os estudos sobre adoecimento docente vêm crescendo nos últimos anos. Entretanto, mesmo reconhecendo a magnitude do tema, não será esse nosso foco aqui, mas não podemos deixar de citar Timm (2010), que nos apresenta duas possibilidades de se abordar a temática do adoecimento docente: o primeiro, no viés da acomodação e da lamentação, e o segundo, o que apresentamos como o caminho que será trilhado neste trabalho:

...encontramos o convite à aceitação de um compromisso que se faça consigo mesmo (ou, que se renove ou se amplie porque já existe) de melhor trabalhar sua autoimagem e sua autoestima, no processo de sua auto-subjetivação docente, porém, numa perspectiva diferente àquela ofertada pelo ‘mercado’, de uma modernidade que não mais dá conta de nossa ânsia por segurança (Timm, 2010, p. 867).

Assim, é imprescindível buscar formas de conceber uma educação que possibilite ter consciência da crise e do que ela é capaz de fazer com o ser humano, perquirindo estratégias de resistência e tentando ir para além dos dispositivos de controle. Uma educação na qual os processos formativos tenham em seu núcleo a vida, partindo de experiências que possam ser convertidas em algo parecido com a arte de viver, ao invés de se referir somente a técnicas e práticas.

Larrosa (2016) afirma que, habitualmente, se pensa a educação através das relações entre ciência e técnica, ou teoria e prática. No primeiro binômio, os sujeitos da educação são concebidos como técnicos que fazem uso (de maneira eficaz ou não) das tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas. Já no segundo binômio, esses mesmos sujeitos são críticos, reflexivos, comprometidos com a prática educativa sob a perspectiva política. No entanto, o autor citado propõe outra possibilidade: a de pensar a educação a partir do par experiência e sentido. Para o investigador, aspirar a educação a partir desse par é convertê-la em algo parecido com a arte, pois a educação e a arte compartilham de categorias comuns se são pensadas na perspectiva de fazer o bem, atrelado ao belo e sensível, com potencial para afetar positivamente. Nessa perspectiva, a educação pode ser vivenciada a partir da ética e da estética.

Reportamos o fato de que, para se ter um processo educativo nessa perspectiva, é fundamental que se considere a dimensão emocional dos sujeitos que participam desse processo. Nesse contexto, situamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil atual, composta por estudantes de gerações distintas, dentro de um mesmo espaço educativo. A EJA se configura como uma modalidade de ensino disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) em dois artigos, o 37º e 38º, e vem se apresentando ao longo dos tempos como solução do analfabetismo historicamente constituído em nosso país, e que nos últimos anos tem recebido em seu seio o jovem analfabeto funcional, excluído do sistema educacional na idade “correta”, vítima de tentativas frustradas entre aprovações, reprovações e evasão.

Segundo o Censo da Educação Básica (INEP, 2019), no último ano, houve uma queda de 7,7% no número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), chegando a 3,3 milhões. A mesma diminuição ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 8,1% e 7,1%, respectivamente.

Esses estudantes estão matriculados nas redes estaduais, municipais e privadas do país. Entre as três redes, encontramos um número elevado de matrículas do nível fundamental, 65,8%, localizadas nas redes municipais, e apenas 2,1% no nível médio, o que nos leva a algumas reflexões.

Em junho de 2019, o IBGE, através da última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínuo, divulgou a taxa de analfabetização mais atual, apresentando que o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas, e isso nos alerta para o fato de que, segundo o Censo Escolar, desses analfabetos apenas 3.273.668 tiveram suas matrículas realizadas na EJA em 2019.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de maior investigação de dados apresentados pelo Censo Escolar (2019) quanto às matrículas na EJA Ensino Fundamental 2018 e EJA Ensino Médio 2019, conforme a tabela 01.

Tabela 01 - Censo Escolar (2019): matrículas na EJA, Ensino Fundamental 2018 e EJA Ensino Médio 2019

Ano	Matrículas EJA Ensino Fundamental	Matrículas EJA Ensino Médio	Total de Matrículas
2018	2.108.155	1.437.833	3.545.988
2019	1.937.583	1.336.085	3.273.668

Fonte: IBGE, 2019

Observamos uma discrepância entre o número de matrículas do Ensino Fundamental em 2018 e o número de matrículas do Ensino Médio em 2019. Não é passível de nenhuma afirmativa no momento, mas provoca reflexões sobre quantos desses estudantes concluíram o Ensino Fundamental e se matricularam no Ensino Médio, dando continuidade aos seus estudos.

Nessa perspectiva, cabe-nos ainda refletir a respeito da evasão escolar dos/das próprios/as alunos/as da EJA. Diversos autores vêm discorrendo sobre a temática, na qual é possível identificar que são vários os obstáculos que diariamente os estudantes enfrentam, tais como: dificuldade para chegar à escola, cansaço devido a sua árdua carga horária de trabalho, dificuldades de aprendizagens, dificuldades de transporte, aulas repetitivas, entre outros.

Entretanto, aqui nosso foco serão as mulheres docentes da EJA da Rede Sesc/PE-Brasil, por considerarmos a realidade persistente no contexto brasileiro de não criminalização da proposta de uma educação não-sexista (Rosemberg, 2001), bem como o fato de as escolas continuarem a reproduzir e produzir a desigualdade de gênero (Louro, 1997).

Durante a realização deste trabalho de investigação, todo o mundo foi assolado pela pandemia causada pelo vírus da Covid-19, que obrigou a população a cumprir o isolamento social, mantendo-nos confinados em nossos lares, na tentativa de diminuir o contágio do vírus.

Esse período apenas ratificou e ampliou a desigualdade de gênero que se faz presente historicamente. Trazendo trabalhos para casa e compartilhando o mesmo espaço e tempo de trabalhos domésticos e do cuidado com terceiros – filhos, pais, irmãos –, as mulheres ficaram em uma condição ainda mais desfavorável.

Mesmo diante de todos os desafios que o período pandêmico nos apresenta, não desistimos de pensar em uma educação de jovens e adultos que possa apresentar na prática docente estratégias de enfrentamento aos dispositivos de controle, sem necessariamente afrontá-los, apenas vivendo a educação a partir da experiência, do sentimento, das afeições,

proporcionando uma formação humana que pode ser vivenciada por todos os sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Envidamos nossos esforços para desenvolver práticas com as docentes da EJA, para que, assim, como uma abelha dissemina seu mel, algumas professoras, de forma consciente ou não, pudessem fazer uma educação alicerçada na experiência anunciada por Larrosa (2016), ou seja, a experiência como algo que passa e não o que se passa; como algo que acontece e não o que se acontece; como algo que toca e não o que se toca.

Desta forma, este trabalho de tese de doutoramento objetivou trazer o tema da educação emocional na perspectiva do cuidar de si, a partir de um estudo com as docentes da Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Rede de Vivências do Sesc/Pernambuco-Brasil, tendo em vista a sua conscientização (Freire, 1921) e seu empoderamento.

O desejo desta investigação também encontra razões de ordem pessoal e profissional. Isso porque as experiências vividas como formadora de docentes por meio do programa de extensão em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco fizeram emergir inquietações quanto ao processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvido no âmbito da EJA.

Utilizamos a rede de vivências formativas por considerarmos que essa estratégia pedagógica tem apresentado excelentes resultados nos municípios em que o referido programa vem atuando. As inovações pedagógicas que permitam ter o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem apresentam-se como eficientes para o desenvolvimento da educação emocional e, conseqüentemente, para o empoderamento e a conscientização das mulheres participantes desse projeto.

Essa afirmação se alicerça em teóricos como Dewey (1959), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), que evidenciam que a educação bancária e tradicional não traz aprendizagem significativa para o/a estudante, sendo, portanto, necessário centrar a aprendizagem em quem aprende, tornando-o protagonista de seu aprendizado em uma relação dialógica e motivadora.

Por meio de abordagem qualitativa foi realizada uma investigação-ação participativa, no período de 7 meses de intervenção efetiva. Para tanto, capacitamos um grupo de estudantes universitários da Pós-Graduação da UFPE (mestrandos e doutorandos, participantes da Rede de Vivências Formativas Sesc/PE-Brasil), que, juntas/os com a pesquisadora, realizaram o projeto de intervenção com as/os docentes da EJA do Rede Sesc/PE-Brasil. O objetivo dessa intervenção foi levar as mulheres a tomarem consciência do seu valor enquanto pessoas de direito, através de processos de aprendizagem de autoconhecimento.

Ao término da intervenção, deixamos delineado para a instituição um conjunto de estratégias pedagógicas de educação emocional que podem contribuir para o empoderamento das mulheres docentes e estudantes da EJA, e esse material foi compilado e publicado em um e-book pela UFPE. Ainda deixamos como recomendações para a EJA da Rede Sesc/PE-Brasil formas de integrarem as questões de gênero e intergerações, tanto na concepção de programas, quanto na seleção de conteúdos e de técnicas pedagógicas a adotar.

A atuação como professora formadora de professores da EJA fez emergir inquietações e a necessidade de responder a diversas questões, tais como: Qual o papel transformador e de empoderamento que a atuação da rede de vivências formativas pode trazer no desenvolvimento da educação emocional das professoras da EJA do Sesc/PE-Brasil? De que forma os recursos tecnológicos e as inovações pedagógicas podem ser estratégias de desenvolvimento da educação emocional para as mulheres professoras da EJA? Será possível deixar sugestões pedagógicas para o empoderamento das professoras e estudantes da EJA através da educação emocional?

Para responder a essas questões, delineamos como objetivo geral, desenvolver um projeto de investigação-ação participativa com as mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos da Rede SESC Pernambuco/Brasil, tendo em vista o seu empoderamento através da educação emocional, por meio das Redes de Vivências Formativas.

Ainda nos interessou identificar qual o conceito de cuidar de si apresentado pelos professores, bem como analisar quais as semelhanças e/ou divergências quanto ao conceito de apresentado por eles, a partir das suas diferenças de gênero, território de atuação e cor de pele. Para as diferenças de território de atuação, consideramos os que atuam na capital do Estado de Pernambuco e região metropolitana, em detrimento dos que atuam no interior do Estado.

Ainda nesse estudo, visamos elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida apresentado pelos professores; identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero advindas dos processos de socialização; examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais e saberes e experiências diferentes, inclusive quanto às questões de gênero que comportam diversas especificidades para as mulheres e as empurram habitualmente para situações de desigualdade; analisar a atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE, na perspectiva de identificar novas tendências pedagógicas e suas influências no fazer pedagógico dos professores; sistematizar a construção coletiva dos professores quanto às estratégias didáticas que privilegiam o desenvolvimento da educação emocional nos docentes e discentes; desenhar uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento da educação emocional, por

meio das Redes de Vivências, que possa ser usada com mulheres professoras ou estudantes da Educação de Jovens e Adultos e capacitar um grupo de mestrandos e doutorandos universitários da UFPE, participantes do grupo do HubEducat-UFPE (<https://sites.ufpe.br/educat/>), para que, junto com a pesquisadora, possam realizar o projeto de intervenção com docentes da Rede SESC Pernambuco.

Este estudo consiste em uma investigação-ação participativa e, portanto, está alicerçado em uma abordagem qualitativa. A pesquisa-ação, entendida sob a perspectiva emancipadora, é um exercício ético que traz para o debate da investigação a realidade social da práxis e das ações do sujeito (Franco, 2005). Assim, podemos afirmar que a pesquisa-ação é aquela que tem o foco na realidade vivenciada pelos participantes, mas não apenas para descrever e/ou caracterizar e analisar, e sim para trazer contribuições na transformação dessa realidade e das pessoas envolvidas. Amado e Cardoso (2017) ratificam a não passividade da natureza e da utilidade desta estratégia de investigação, o que exige a concepção de uma relação dialética entre os dois momentos que não se confundem, mas se alimentam mutuamente.

Esta pesquisa foi desenvolvida de forma participativa entre os pesquisadores e participantes, havendo trocas de experiências e conhecimentos, entre os pesquisadores com seu conhecimento especializado e os participantes com seu conhecimento local, construindo uma sinergia e caracterizando-se, assim, como uma modalidade de investigação-na/pela-ação, conforme postula Esteves (1986). Como lócus de pesquisa, tivemos a Rede Sesc/PE-Brasil, que em 2020 esteve com um quantitativo de 324 docentes/profissionais da educação, dos quais 40 estavam atuando na modalidade da EJA. Na perspectiva de dar uma organicidade, dividimos a pesquisa em 8 fases (Amado, 2017) e 4 etapas.

Na primeira fase criamos uma equipe, momento que foram selecionadas/os as/os residentes/curadoras/es para atuar na Rede de Vivências Formativas do Sesc/PE. A segunda fase consistiu em selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível. Seguimos para terceira fase onde recolhemos os dados a partir de uma variedade de fontes, usando as técnicas habituais dos estudos etnográficos e dos estudos de caso. Já na quarta fase, analisamos, documentamos e revemos os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos alunos e dos professores. Passamos para quinta fase, onde desenvolvemos e implementamos as categorias interpretativo-analíticas. E na sexta fase, organizamos e interpretamos os dados, agrupando circunstâncias, acontecimentos e artefatos de modo interconectado e sistemático. Ao chegarmos na sétima fase, agimos na base de planos redefinidos a curto e longo prazo. Por fim, na oitava e última fase, procuramos repetir o ciclo.

Quanto as etapas, foram 04 como já citado anteriormente, onde, na primeira etapa caracterizamos os participantes da pesquisa. Na etapa seguinte, ocorreu o alinhamento/orientação/formação dos mestrandos e doutorandos quanto às Atividades do Programa Cuidar de Si. Na terceira etapa realização do Curso Educação Emocional na perspectiva do Programa Cuidar de Si. Por fim, na quarta e última etapa, realizamos o grupo focal com as/os coordenadoras/es pedagógico da EJA.

Objetivando apresentar os resultados desta pesquisa, este trabalho está organizado em duas partes, conforme descrevemos em seguida. Na primeira parte, apresentamos o referencial teórico. Essa parte é constituída de três capítulos. No primeiro capítulo iniciamos com uma discussão sobre a educação de pessoas adultas no Brasil, contamos um pouco da sua história tendo como marco inicial o período colonial do Brasil, mesmo reconhecendo que já havia um processo educativo de adultos entre os povos originais dessa terra, que foram os índios. Nesse percurso apresentamos programas e projetos que os governos implantaram, demonstrando que caracterizaram os seus perfis, ora autoritários e ora democráticos, Buscamos dar um enfoque nas questões de gênero e nas desigualdades consequentes. Dentro dessa discussão relatamos como essa desigualdade de gênero se configurou durante o período pandêmico causado pela Covid-19.

No segundo capítulo apresentamos uma discussão quanto à educação emocional na perspectiva do cuidar de si, ao autoconhecimento como prática do cuidar de si, e à gratidão também como prática do cuidar de si.

O terceiro capítulo discorre sobre a curadoria educacional na rede de vivências, apresentando a história da rede de vivências, suas primeiras atuações, a atuação específica na Rede Sesc/PE-Brasil, a equipe de trabalho e o processo avaliativo das suas ações.

A segunda parte deste trabalho diz respeito ao processo investigativo em si, subdividido em dois capítulos. No primeiro capítulo da segunda parte, apresentamos nosso percurso metodológico, ampliando a discussão quanto à pesquisa qualitativa na educação e pesquisa-ação participante, seguindo para a caracterização do percurso realizado nessa intervenção, apresentando o lócus de pesquisa, os participantes, as fases da pesquisa e os instrumentos utilizados.

No segundo capítulo dessa parte do trabalho, expomos os resultados da investigação e suas análises, focados nos objetivos específicos apresentados no plano de tese. Assim, durante esse capítulo, divulgamos os resultados quanto ao conceito de cuidar de si apresentado pelos docentes da EJA da Rede Sesc/PE; o cuidar de si em Perspectiva Interseccional; Semelhanças e/ou Divergências a partir de Gênero, Território, Idade e Cor de Pele; detalhamos como se deu

a intervenção pedagógica para o desenvolvimento da educação emocional, especificando todas as etapas do curso educação emocional na perspectiva do cuidar de si; seguimos com a análise da atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE sob o olhar dos docentes e, por fim, apresentamos o processo pedagógico da EJA realizado pelo Sesc/PE, que foi identificado a partir da realização do grupo focal. Por último, tecemos nossas considerações finais.

Nossa inspiração para realização desta investigação, partiu da área de especialidade do âmbito do doutoramento que essa tese esta sendo apresentada, trata-se da Especialidade Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Dessta forma, a proposta apresentada neste trabalho é desenvolver um projeto de investigação-ação participativa com as mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos tendo como locus da pesquisa, a Rede SESC Pernambuco/Brasil. Essa intervenção deve levar em consideração o empoderamento das mulheres, por meio de um processo formativo quanto a educação emocional, e será realizado pelos/as residentes/curadores/as participantes do Programa Redes de Vivências Formativas da Univesidade Federal de Pernambuco.

Agradecemos a todo corpo diretivo do SESC Pernambuco/Brasil que abriu as portas da instituição para desenvolver Programa Redes de Vivências Formativas da Univesidade Federal de Pernambuco. Extendemos assim, os agradecimentos a todos/as os/as participantes dessa investigação, tanto os/as docentes, como a equipe de residentes/curadores/as.

PRIMEIRA PARTE

REFERENCIAL TEÓRICO

**CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS
ADULTAS, GÊNERO E DESIGUALDADES**

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, GÊNERO E DESIGUALDADES

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.

Paulo Freire

A história da educação de adultos no Brasil, esta intrinsecamente ligada a própria história do país, quer na educação de adultos dos povos originários, ou no próprio processo educativo advindo dos colonizadores. Esse percurso histórico mostra momentos em que a população brasileira vivenciou um acesso democrático a educação e momentos de poder centralizado onde o direito a educação estava para os poucos pertencentes a elite da sociedade.

Dentre desse percurso histórico, destacamos as desigualdades das mulheres, seja no direito do acesso a educação, como nos próprios objetivos educacionais que foram pensados para elas, em tempos nem tão remotos dessa história. A entrada das mulheres na educação escolar, se deu com objetivos de formar mulheres donas de casa, administradoras do lar e exemplo de “bom comportamento” para a sociedade.

Neste primeiro capítulo vamos discorrer um pouco sobre essas questões, aprofundando nossas reflexões quanto as mobilizações constituídas na vida das mulheres adultas que não conseguiram entrar e/ou permanecer no sistema educacional na idade correta. São mulheres que buscaram, e ainda buscam, o direito ao estudo, mesmo diante de tantas adversidades em suas vidas, retornam pela modalidade educação de adultos, com o intuito de realizar seus sonhos e propósitos de vida que lhes foram negados historicamente.

Destarte, iniciaremos esse capítulo com um tópico caracterizar a história de pessoas adultas no Brasil e seguimos percorrendo o caminho com o olhar sobre as mulheres, no viés do gênero e desigualdades.

1 Educação de pessoas adultas no Brasil

*Educação não transforma o mundo.
Educação transforma as pessoas.
As pessoas mudam o mundo.
Paulo Freire*

A educação e formação de pessoas adultas há décadas vem sendo objeto de pesquisa tanto em Portugal como no Brasil. Esses estudos têm mostrado que duas abordagens se destacam (Lopes, 2016): uma delas é a perspectiva funcionalista, na qual o objetivo primeiro dessa educação diz respeito à qualificação de mão-de-obra adulta; a outra é a abordagem humanista democrática, cujos valores sociais, relações interpessoais e construção da cidadania são os princípios norteadores. Segundo o autor mencionado, podemos caracterizar a primeira abordagem como o aprender fazendo e a segunda, como o aprender vivendo.

O que motiva a pessoa adulta a aprender e quais as barreiras que ela encontra para permanecer em processo de aprendizagem foram objeto de reflexão por Oliveira (2016), que desvendou o importante papel do/a educador/a de adultos através de compromissos a longo prazo com perspectivas éticas, contribuindo para que qualquer estudante se distancie “da exploração, subserviência, da manipulação e do doutrinamento” (p. 337). No entender da autora, o compromisso desse/a educador/a deve ser com o desenvolvimento da consciência crítica, de forma que as pessoas adultas possam desenvolver autoconfiança, tornando-se protagonistas de sua história, na busca de uma emancipação efetiva.

No Brasil, a formação do/a educador/a de adultos vem sendo debatida tanto em reuniões científicas como em fóruns estaduais, regionais e em encontros nacionais. Esses movimentos têm incentivado os/as docentes e educadores/as de adultos a desenvolverem pesquisas sobre sua prática e a ressignificá-la. Esse processo de docência e pesquisa se encontra alicerçado em Freire (2015), que afirma: “...toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontra a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece” (p. 210).

As abordagens e teorias freirianas ainda têm muito a contribuir na atualidade para a educação de adultos. A conscientização é o conceito central das ideias de Paulo Freire, pois “a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 25).

A alfabetização política pode se apresentar como uma prática de libertação de forma que seja ela mesma um processo de conscientização. À medida que vamos adquirindo a

conscientização, a realidade vai se desnudando e essa dialética estabelece uma característica fundante aos homens e mulheres, que é o modo de ser ou de transformar o mundo (Freire, 1980).

O conceito de conscientização, segundo Freire (1980), exige que os seres humanos criem sua existência com o material que a vida lhe oferece, que refaçam o mundo. A conscientização não é a separação entre a consciência e o mundo. Ao contrário, é a própria relação consciência-mundo, por isso a conscientização é uma ação-reflexão *ad infinitum*, pois está proporcionalmente ligada à nossa existência. No momento em que não mais buscamos a conscientização, aderimos ao mundo feito, e se os seres humanos, “como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade.” (Freire, 1980, p. 26).

Precisamos olhar o passado para entender o presente e poder defender ações que sejam capazes de construir um futuro digno para os nossos descendentes. Por isso, cabe resgatarmos de forma breve o caminho histórico que percorreu a educação de pessoas adultas no Brasil.

Nossos registros só iniciam a partir do Brasil Colônia, sem desconsiderar a educação indígena presente nos povos originários desse país, que considera globais e unificadoras tanto as teorias do mundo como as dos seres humanos e da própria sociedade. Por isso, seus modelos educacionais, não aconteciam a partir de uma setorização de conhecimentos que fragmenta o saber, assim como ocorre ainda hoje os modelos por disciplina. Para os povos indígenas a educação dividia-se em graus de iniciação, que eleva o/a participante (estudante) para uma iniciação mais avançada. Esse modelo é coerente com seus modos de vida. (Balandier, 1997).

No Brasil Colônia a educação de pessoas adultas tinha objetivo missionário, e além de catequizar por meio dos ensinamentos do evangelho, também se ensinavam normas de comportamento e trabalhos essenciais aos colonizadores. Essa educação era ministrada pelos jesuítas, que foram expulsos do Brasil em 1759. A partir dessa data, só voltamos a ter registros da educação de adultos no Brasil Império, na Primeira Constituição do Brasil, em 1824, que apresentava uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e as cidadãs”, incluindo aí também o/as adulto/as. Entretanto, essa norma não passou de uma intenção, e não conseguiu ser consolidada.

Segundo Haddad (2000), dois fatores contribuíram para o que foi proclamado não fosse realizado. A primeira questão diz respeito à cidadania, pois só eram considerados cidadãs e cidadãos a elite econômica, que era uma pequena parcela da população, estando fora os negros e as negras, índios e índias e a maioria das mulheres. A segunda questão foi o ato adicional de 1834, que conferia à Província o direito sobre a educação das elites e a instância administrativa,

que detinha menos recursos para a educação dos mais carentes, que eram a maioria da população.

Na Primeira República do Brasil, a Constituição Federal de 1891 descentralizou a responsabilidade da educação pública entre as províncias e Municípios. A “nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.” (Haddad, 2000, p. 109).

Ainda segundo esse autor, o recenseamento geral do Brasil, realizado em 1920, mostrava que 72% da população era analfabeta, entretanto, não havia políticas educacionais para educação de adultos. Nesse mesmo período, surge um forte movimento da sociedade civil em prol de uma educação laica, gratuita, para todos e de qualidade.

Só no final da década de 1940, com o Plano Nacional de Educação, a educação de adultos foi reconhecida, considerada como problema político e recebeu um tratamento específico (Haddad, 2000). Assim, nasce o supletivo, destinado a jovens e adultos analfabetos.

Em 1942, acontece a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, e em 1945 é estabelecido que 25% de sua verba seria destinada ao plano geral de Ensino Supletivo. Neste mesmo ano, ocorre a criação da UNESCO, alardeando as imensas desigualdades sociais entre os países e o importante papel da educação, especialmente a educação de adultos para o bem do desenvolvimento dessas nações classificadas como “atrasadas” (Haddad, 2000).

Em 1947, nos âmbitos do Ministério da Educação e Saúde, nasce o Serviço de Educação de Adultos, trazendo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Essa Campanha teve sua duração até o fim da década de 50. Nesse período, cabe destacar duas campanhas aliadas à CEAA (ambas tiveram pouca duração e pouca realização): em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No período de 1959 a 1964, a educação de adultos foi alvo de muitos movimentos, alguns considerados de muita relevância para o país, conforme destaca Haddad (2000):

...movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação

e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (p. 113).

Em 1964 aconteceu o golpe militar, e muitas ações repressivas ocorreram por parte do governo ditatorial. Isso “produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos.” (Haddad, 2000, p. 113). A educação de adultos nesse período fica sob a responsabilidade do movimento da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que foi iniciado em Recife, dirigido por evangélicos norte-americanos e que, apesar de não ter sido um programa oficial, era incentivado pelo governo federal.

Entretanto, ficava cada vez mais claro que a educação de jovens e adultos deveria ser realizada pelo próprio aparelho do Estado, pelo poder mobilizado que essa modalidade representa junto à sociedade, e que foi expressa pelo educador Paulo Freire, bem como pela necessidade do governo em dar respostas às comunidades internacionais, quanto ao equilíbrio necessário entre o baixo nível de escolaridade e as propostas de desenvolvimento do país, alardeadas pelo então governo militar.

Em 1967, o Governo Federal implantou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, com características parecidas com a Cruzada, e em 1969, como consequência do endurecimento do regime militar, esse movimento se distancia da proposta original, passando a ter dois objetivos: o de “dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e por outro lado, [que] atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (Haddad, 2000, p. 114), pois, devido ao Ato Institucional nº 5 (AI-5), que dava amplos poderes ao Executivo, acredita-se que o MOBRAL servia também como instrumento de segurança interna do governo federal, conseguindo “informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população” (Paiva, 1981, p. 99).

O Programa MOBRAL apresentou vários aspectos criticáveis que caberiam em capítulo à parte dentro deste estudo, mas como não é objetivo central desta investigação, coube-nos apenas expor algumas questões apresentadas por alguns autores (Medeiros, 1999; Haddad, 2000; Strelhow, 2010), que pontuam que o MOBRAL procurou:

- Responsabilizar a/o própria/o cidadã/o por ser analfabeta/o, bem como pela condição do Brasil de país subdesenvolvido.
- Apresentar que um dos slogans do MOBREAL era “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (Stephanou e Bastos, 2005, p. 270).
- Não considerar a/o analfabeta/o como sujeito que produz cultura, tendo como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (Medeiros, 1999, p. 189).
- Definir que as/os alfabetizadora/es eram escolhidos/as tendo como requisito ser alfabetizada/o, não sendo necessário ter conhecimento pedagógico, desqualificando esse papel e o próprio trabalho, pois o entendimento era de que qualquer pessoa podia alfabetizar, desde que já fosse alfabetizada.

O MOBREAL acabou junto com o governo militar em 1985, e em seu lugar foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, que, apesar de absorver a equipe que trabalhava com o MOBREAL, incorporou inovações pedagógicas. Foi responsável pela articulação com os subsistemas de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos, produção de material didático, formação para os educadores, supervisão e avaliação das atividades.

O ano de 1988 foi coroado com a atual Constituição Federal Brasileira e nela a inclusão da Educação de Jovens e Adultos. O texto do Art. 208 afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

A Constituição também apresenta em seu Art. 212 a vinculação de recursos, para os três níveis de governo, destinados à educação, estabelecendo que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida como a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Ainda era estabelecido nas providências transitórias da Carta Magna o prazo de dez anos para que os governos e a sociedade civil envidassem esforços necessários para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental; para tanto, seriam dedicados cinquenta por cento desses recursos vinculados à educação, conforme está posto no Art. 212 da Constituição Federal.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que destina a Seção V especificamente para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, atualmente, a educação de adultos no Brasil é denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA, e é uma modalidade que perpassa todos os níveis da educação básica, sendo dividida em duas etapas, que passamos a apresentar.

Etapa 1: EJA no Ensino Fundamental, organizada em 8 (oito) módulos semestrais, com 500 horas aulas cada módulo, perfazendo um total de 4.000 horas aulas. Os módulos I, II, III e IV são referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental e os módulos V, VI, VII e VIII, aos anos finais do Ensino Fundamental.

Etapa 2: EJA no Ensino Médio, organizada em 3 (três) módulos, com carga horária total de 1.500 horas/aula, distribuídas em três semestres letivos de 500 horas/aula.

Quanto aos educadores/ras de adultos, no Brasil, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2018 eram 244.799 professores e professoras que atuavam nessa modalidade, dos/as quais 59,9% trabalhavam em uma única instituição de ensino, 31,7% em 02 instituições de ensino e 13,4% em 03 ou mais instituições de ensino (Brasil, 2020). Esses dados nos revelam a desvalorização profissional docente, caracterizada pela necessidade de se trabalhar em mais de uma instituição de ensino, o que dificulta ao docente manter o foco de suas atividades em um único projeto pedagógico.

A valorização/desvalorização docente na EJA contribui para uma jornada histórica ligada aos movimentos em prol da erradicação do analfabetismo no Brasil, que tem sido marcada por avanços e retrocessos. O contexto atual, ou seja, no ano de 2020, momento da escrita deste estudo, a educação brasileira ligada à EJA vem vivenciando um momento histórico de retrocessos, pois, em 2019, o Brasil experimentou uma mudança política que trouxe em seu bojo grandes rupturas, dentre elas a ausência de políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos representada pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que era responsável pela modalidade da EJA, da Educação do Campo e da Educação nas Prisões, cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA. Essa secretaria foi substituída pela Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. No entanto, no Decreto de Instituição dessas secretarias não está descrita nenhuma diretoria específica dedicada à modalidade da EJA.

Reforçando esse cenário, também foi extinta, no início de abril/2019, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que tinha o papel de reunir os representantes dos movimentos sociais e da sociedade civil, com o objetivo de

assessorar a política de EJA no MEC. Este Decreto alterou o Sistema Nacional de Participação Social.

Ao analisarmos os números de matrícula nessa modalidade, segundo o Censo da Educação Básica (Brasil, 2020), no último ano houve uma queda de 7,7% no número de matrículas da EJA, chegando a 3,3 milhões. A mesma diminuição ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 8,1% e 7,1%, respectivamente.

Esses estudantes estão matriculados nas redes estaduais, municipais e privadas do país. Dentre as três redes, encontramos um número elevado de matrículas do nível fundamental (65,8%), localizadas nas redes municipais, e apenas 2,1% no nível médio.

Sedimentando os dados apresentados no Censo Escolar quanto à raça e cor, percebe-se que:

[...] as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são identificadas na creche (54,1%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (48,5%), representando mais da metade dos alunos dessas etapas. Por outro lado, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), em que representam 72,5% dos alunos. A ausência da informação de cor/raça a nível nacional é de 27,8% considerando todas as etapas da educação básica (Brasil, 2020, p. 18).

Quanto à distinção por sexos, 62,2% das matrículas da EJA eram compostas, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, dos quais 57,1% dessas matrículas são do sexo masculino. “Por outro lado, observa-se que as matrículas acima de 30 anos são predominantemente compostas por estudantes do sexo feminino, representando 58,6% das matrículas” (Brasil, 2020, p. 37).

Ressaltamos, ainda, a necessidade de maior investigação dos dados apresentados pelo Censo Escolar (2019), quanto às matrículas na EJA Ensino Fundamental 2018 (2.108.155 - dois milhões, cento e oito mil e cento e cinquenta e cinco matrículas) e EJA Ensino Médio 2019 (1.336.085 - um milhão, trezentos e trinta e seis mil e oitenta e cinco matrículas). A comparação desses números causa certo incômodo no/a pesquisador(a). Mesmo sabendo que essas informações não são suficientes para qualquer afirmativa, elas provocam reflexões e desejo de saber quantos estudantes que estavam matriculados na EJA Ensino Fundamental em 2018 concluíram e seguiram seus estudos para o ensino médio em 2019.

É sabido que a queda do número de matrículas na EJA não condiz com a diminuição do número de analfabetismo no Brasil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 6,6% da população do Brasil com 15 anos ou mais de idade é analfabeta⁴, e 29% é analfabeto funcional⁵.

Quanto à evasão escolar na EJA, diversos autores vêm discorrendo sobre essa temática, na qual é possível identificar que são vários os obstáculos que diariamente os estudantes enfrentam, tais como: dificuldade para chegar à escola, cansaço devido a sua árdua carga horária de trabalho, dificuldades de aprendizagens, dificuldades de transporte, aulas repetitivas, entre outros (Garcia e Silva, 2018).

A situação das/os estudantes da EJA se agravou durante o período de confinamento e isolamento social devido à Covid-19. De acordo com um relatório elaborado pela UNESCO, durante o confinamento causado pelo afastamento social na pandemia do Covid-19, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não deram apoio suficiente (ou até nenhum) aos estudantes desfavorecidos (UNESCO, 2021).

Durante esse período pandêmico, o Brasil procurou adotar aulas online, o que descortinou a desigualdade social já conhecida. As escolas públicas tiveram maior dificuldade, dadas as diferenças sociais das/os estudantes, falta de preparo e equipamentos necessários para as/os docentes. Tudo isso tornou-se um grande pesadelo, causando desmotivação. Nesse contexto, a EJA foi bastante prejudicada com o aumento da evasão, pois essas/es estudantes, em sua maioria oriundos de classe social desfavorecida, além de não possuírem os equipamentos necessários e não terem habilidades suficientes com essas ferramentas, muitos ainda não são alfabetizados e letrados.

Outra questão atingiu as/os estudantes da EJA: o tempo e o convívio social. Para os mais jovens estudantes da EJA, o tempo sem aula conta mais para concluir a educação básica, que os empurra cada vez mais para a margem da sociedade, tornando-os excluídos do ingresso no mercado de trabalho de maneira mais qualificada, e do acesso ao ensino superior para dar continuidade aos estudos. Para os idosos, acredita-se que o convívio social dos encontros das

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acessado em 25/nov/2020.

⁵ Segundo Dicionário Interativo da Educação Brasileira, o termo Analfabetismo Funcional se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever, mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar ideias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado. No Brasil, o analfabetismo funcional é atribuído às pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal. Mas a noção de analfabetismo funcional varia de acordo com o país. Na Polônia e no Canadá, por exemplo, é considerado analfabeto funcional todo adulto com menos de oito anos de escolaridade. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/analfabetismo-funcional/>. Acessado em 25/nov/2020.

aulas da EJA seja um dos fatores primordiais, pois acredita-se que muitos desses não têm suficiente interação social em seus lares, por viverem sozinhos ou conviverem com pessoas mais jovens que têm atividades profissionais/escolares durante o dia.

O público da EJA é historicamente constituído de pessoas oriundas da classe social mais baixa ou média/baixa. Podemos destacar que, até meados dos anos 70 do século XX, as/os estudantes da EJA eram, em sua maioria, idosos e idosas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola. A partir da década de 80 esse público mudou, passando a inserir a/o adulta/o que, por motivos diversos, precisou abandonar a escola, e as/os jovens e adolescentes que não tiveram sucesso em suas experiências escolares por serem vítimas de exclusões e sofrerem reprovações (Haddad, 2000).

As relações intergeracionais na EJA têm sido um desafio na contemporaneidade, pois encontramos no mesmo ambiente de sala de aula gerações diferentes, com culturas diferentes, experiências completamente distintas. Entretanto, conforme ressaltado por Moura (2018), não estamos imunes às influências do contexto social, e por isso precisamos ter uma visão holística quanto às/aos estudantes da EJA para além de percebermos os/as jovens nativos tecnologicamente, adultos desejosos de crescimento profissional e idosos e idosas na busca de interação social. Para tanto, faz-se necessário pensar em uma educação para além das fronteiras das matrizes curriculares; uma educação com homens e mulheres e não para eles e elas; uma educação como ato de amor e por isso um ato de coragem (Freire, 1999).

As diferenças geracionais presentes nas/os estudantes da EJA são uma questão atual, mas algo permanece comum a esse público: a sua origem social, bem como o protótipo de exclusão e desigualdade de gênero. Sendo um dos objetivos da Agenda 2030 da UNESCO, a igualdade de gênero é uma condição primeira, bem como o próprio caminho para um notável desenvolvimento, porque: “Educar meninas e mulheres é uma das mais eficientes maneiras de combater a pobreza e impulsionar o crescimento econômico nos países em desenvolvimento” (Østby, Urdal e Rudolfson, 2016).

Destarte, discutiremos a seguir algumas questões relevantes quanto ao gênero e às desigualdades sentidas pelas mulheres no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

2 Gênero e desigualdades

Eu disse para mim mesma: 'Malala, você deve ser corajosa. Você não deve ter medo de ninguém. Você só está tentando se educar. Você não está cometendo nenhum crime,'
Malala Yousafzai

A luta das mulheres para conseguir se firmar na sociedade tem sido longa, incansável e histórica. A educação compreende um papel fundamental como oportunidade de mudança de vida para as mulheres (Palácios et al., 2017). No Brasil, as mulheres passaram a ter direito de entrar na escola em meados de 1867, mas apenas em escolas particulares e com autorização do pai ou responsável, o que excluía as pobres, as negras e as índias. Em 1880 as mulheres conseguiram o direito de estudar em escola pública, mesmo assim, como nesse período o sistema escolar público atendia apenas a elite, a exclusão permanecia.

As mulheres na contemporaneidade sofrem com o estigma de terem que executar multitarefas. É comum encontrar aquela que é responsável pelos trabalhos do lar, pelo papel de cuidar dos filhos e que ainda atua no mercado de trabalho, recebendo, por vezes, um salário menor que o dos homens. Assim, “se antes lutavam para se libertarem das amarras do sistema social patriarcal, hoje elas se encontram aprisionadas ao mercado de trabalho, profissão e família.” (Palácios et al., 2017, p. 107).

Agregado a esse quadro, encontramos o fato de que as políticas públicas educacionais na contemporaneidade têm se caracterizado como dispositivos para alcance de objetivos e metas que estão mais em conformidade com os imperativos socioeconômicos do que com a construção efetiva do próprio sujeito. E, ao colocarmos nossa lente sobre a questão de gênero, podemos destacar o poder que o processo educativo intergeracional traz na caracterização dos seres como masculino e feminino, bem como a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres, construindo normas culturais que organizam as sociedades por gerações. Além disso, não podemos ocultar que existem diferenças nas maneiras como os sujeitos aprendem, e que homens e mulheres possuem peculiaridades nesse processo, e por isso torna-se urgente alardearmos a afirmativa de que precisamos de diferentes abordagens para a mesma aprendizagem.

Nesse contexto, dentro da educação de adultos colocamos nossa lente de aumento nas questões de gênero, concretamente nas especificidades que as aprendizagens associadas à feminilidade trazem aos valores considerados próprios do mundo das mulheres. Nossa

compreensão de gênero entende-o como construto social que interfere no cotidiano e está presente nas escolas de todos os níveis educacionais, bem como nas instituições que atuam na educação não formal. Essa realidade molda a cultura e promove a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres em vários domínios da vida em sociedade (Ostrouch e Vieira, 2016).

A necessidade de colocar as lentes do gênero na educação de adultos diz respeito ao fato de que homens e mulheres podem não encarar a aprendizagem da mesma forma, uma vez que vivem rodeados de mensagens sociais diferentes, e, mesmo quando residem na mesma casa e pertencem à mesma família, a sociedade tende a vê-los de forma desigual e essa desigualdade é uma construção histórica.

Como visto anteriormente, os Jesuítas foram os primeiros responsáveis pela educação no Brasil: ensinavam aos homens brancos as letras, e às mulheres brancas, obediência à igreja e ao marido, educando para a criação de filhos e para a realização das tarefas domésticas.

Com o estigma de que a mulher é um sexo frágil e o homem viril, a sociedade patriarcal brasileira excluiu as mulheres das escolas e do mercado de trabalho por longas décadas. Podemos inferir que, ainda hoje, esse modelo se encontra presente em muitos espaços sociais e no senso comum.

Quando se trata das mulheres trabalhadoras, que estão na classe social menos favorecida por não terem condições financeiras para terceirizar suas responsabilidades com casa e filhos, opta-se por deixar a vida escolar, ou dela se é excluída pela reprovação. Podemos constatar essa circunstância na pesquisa realizada por Lima et al. (2021) com estudantes da EJA de um município do Paraná, que tem como objetivo “compreender suas trajetórias escolares e identificar as dificuldades vivenciadas, os motivos para retornarem ao espaço escolar e o papel da educação em suas vidas” (p. 131). Na pesquisa, identificaram que 39% das mulheres pesquisadas abandonaram a escola por questões familiares, 35% pelo trabalho e 26% por diversos outros motivos, passando pelo *bullying*, dificuldade de aprendizagem, relacionamentos difíceis, problemas de saúde, falta de transporte público, etc.

Detalhando melhor os dois maiores índices apresentados quanto à causa do abandono escolar, encontramos a problemática das multitarefas, entre elas as atividades domésticas e o cuidado de outras pessoas, como filhos, irmãos, pais e outros parentes (Lima et al., 2021). Em março de 2021, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou uma estatística desagregada por sexos, na qual constatou que em 2019 as mulheres dedicaram 21,4 horas

semanais aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, e isso foi quase o dobro do tempo em relação aos homens, que foi de 11 horas semanais⁶.

Os dados estatísticos fazem emergir a óbvia desigualdade de gênero no Brasil, apresentando ainda a diferença de ocupação de trabalho entre homens e mulheres que vivem em lares com crianças de até 3 anos: 89,2% homens e 54,6% mulheres, e para as mulheres pretas e pardas esse nível de ocupação ainda é menor, atingindo 49,7%. Mesmo em lares sem crianças, o nível de ocupação das mulheres é menor em relação aos homens, sendo de 67,2% para elas e de 83,4% para os homens.

Ficando evidente a desigualdade de acesso ao mercado de trabalho entre homens e mulheres, ainda há a dificuldade que elas encontram em trabalhar e continuar estudando. No estudo realizado por Lima et al. (2021), 35% das mulheres haviam abandonado a escola por motivos de trabalho, quando relataram que se tratava de “distância e falta de flexibilidade de horários” (p. 138).

Todos esses dados demonstram que, apesar de a EJA surgir para essas mulheres que não conseguiram estudar na idade adequada como estratégia de superação, as dificuldades em conciliar as responsabilidades de seus diferentes papéis (mãe, esposa, filha, profissional) permanecem, provocando algumas histórias marcadas por avanços e evasão do sistema educacional.

A educação para adultos deve promover a igualdade entre os sexos e valores de cidadania pois, como afirma Freire (2015), a educação não é um ato neutro, e por isso é importante no processo de aprendizagem discutir temas que contribuam para a construção de uma sociedade em que seja possível viver com autonomia e com atitudes críticas e reflexivas.

Nossa sociedade é constituída por diferenças subliminares de direitos entre os sexos em todos os setores sociais, e as lutas para o alcance da igualdade de oportunidades já percorrem décadas. Apesar de muitas vitórias, ainda precisamos envidar muitos esforços para conseguir a tão sonhada equidade. Essa luta, assim como tantas outras lutas sociais, é historicamente marcada por avanços e desafios que surgem, por vezes, inesperadamente, como foi o Coronavírus, que acentuou todas as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Durante o desenvolvimento deste estudo, vivenciamos a pandemia da Covid-19, forçando todos os países a adotarem algumas medidas de prevenção ao contágio do vírus, como o distanciamento social, por meio do confinamento, e outras restrições, o que delineou uma

⁶ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acessado em: 17/11/2021.

nova configuração na relação entre escola, tecnologia e família; podemos inferir que esse contexto também se apresenta como um marco na desigualdade de gênero. Estudos foram desenvolvidos a partir desse tema, apresentando o aumento da violência contra mulheres (Barbosa, Lima et al, 2020; Vasconcelos, 2020), além da desigualdade na esfera laboral e na sua articulação com as demais dimensões da vida.

As medidas tomadas pelos governos, orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visando evitar a propagação do Coronavírus, atingiram diretamente a sociedade como um todo, incluindo o sistema educacional, que teve sua rotina afetada por ocasião da suspensão das aulas, considerando a necessidade do confinamento.

Os docentes passaram a atuar em casa, na modalidade remota. Nessas circunstâncias, houve o agravamento das condições de desigualdade de gênero, pois conviver com trabalho remunerado no mesmo espaço em que se desenvolve o trabalho doméstico é, para muitas mulheres, uma realidade injusta. Isso porque “as famílias constituem, hoje ainda, espaços de desigualdade. Desigualdade essa que é arcada e atravessada por relações e dinâmicas de gênero” (Perista et al., 2016, p. 57).

Segundo um estudo realizado em Portugal, quanto aos usos dos tempos dos homens e das mulheres (Perista et al., 2016), foi possível identificar que as tarefas domésticas e o trabalho do cuidado de filhos, idosos e outros, mesmo quando divididos entre o homem e a mulher que vivem em relação conjugal, são diferentes tanto no nível quanto no tipo de trabalho desenvolvido por cada um dos membros do casal. Como vimos anteriormente, essa também é uma realidade do Brasil. O tempo de realização das tarefas domésticas por homens e mulheres que vivem em uma relação conjugal é geralmente um dos principais indicadores da desigualdade, tanto em Portugal (Perista et al., 2016) como no Brasil (IBGE, 2021), e as políticas públicas não estão suscetíveis a mudar essa realidade se as pessoas envolvidas não reconhecerem a necessidade dessa mudança, já que em todos os grupos etários são as mulheres que mais tempo dedicam às tarefas inerentes ao trabalho de cuidado e das tarefas domésticas.

Durante a pandemia, grande parte das trabalhadoras e trabalhadores tiveram que exercer suas funções remotamente, dentro dos seus lares. Agregaram às atividades profissionais as atividades já pertencentes àquele espaço, como o de cuidar e realizar tarefas domésticas. Entretanto, como afirma a socióloga María Ángeles Durán⁷, o teletrabalho (trabalho remoto ou

⁷ Entrevista realizada em 12 de junho de 2020 para página online da NIUS (www.niusdiario.es), Seção Economia/Emprego Disponível em: [María Ángeles Durán, socióloga: "Teletrabajar no es conciliar, es sumar dos trabajos" - NIUS \(niusdiario.es\)](http://www.niusdiario.es). Acessada em: 17/11/2021.

home office) não é conciliado com o trabalho doméstico, e sim acumulado, especialmente no caso das mulheres.

Outro fator importante de destacar é a violência doméstica, que aumentou durante o período do isolamento social. A defensora pública no Estado do Piauí, Doutora Verônica Accioly Vasconcelos (2020), apresenta uma pesquisa sobre a violência contra meninas e mulheres durante a pandemia de Covid-19, trazendo um retrato de março e abril de 2020, no qual aponta que o feminicídio teve um aumento de 22,2% entre os meses de março e abril/2020. Entretanto, os registros de crimes nas delegacias reduziram em -25% para registros de lesão corporal dolosa decorrentes de violência doméstica e -28,2% de registro de estupro e estupro de vulneráveis. Vários fatores podem justificar a diminuição dos registros das denúncias, mas precisamos ressaltar que o próprio isolamento é um fator preponderante.

Deixando o quadro ainda mais alarmante, também foi registrada a diminuição dos números de medidas protetivas de urgências concedidas. Entretanto, aumentaram as chamadas para a polícia militar de denúncias de violência doméstica pelo número telefônico 190⁸, e as denúncias pelo 180⁹. As ligações para o número de apoio 180, por exemplo, apresentaram um crescimento de 37,6%, só em abril, mês em que todos os Estados do Brasil adotavam isolamento social.

Estar dentro do mesmo espaço todo o dia e o dia todo com o seu agressor demonstrou ser uma pandemia cruzada para as mulheres vítimas de violência doméstica, isso porque a violência contra a mulher é uma pandemia conhecida, baseada na desigualdade de gênero, comumente praticada por pessoas com quem a vítima possui vínculo (Vasconcelos, 2020).

Se as desigualdades de gênero continuam presentes em vários contextos sociais, a pandemia acentuou essas diferenças históricas. Ainda nos cabe ressaltar que, mesmo diante de questionamentos de cientistas sociais quanto às consequências do isolamento (inclusive a possibilidade de aumento da violência doméstica contra a mulher), o poder público não tomou providencias necessárias para evitar esse quadro; ao contrário, o número de medidas protetivas diminuiu durante o período do isolamento social (Vasconcelos, 2020).

Assim, concordamos com Cerqueira (2020), ao afirmar que “...esta pandemia não afeta todas as pessoas da mesma forma. Aliás, esta pandemia está a contribuir para expor as vulnerabilidades de alguns grupos sociais.” (p. 6), bem como de alguns grupos profissionais, e aqui destacamos as professoras e professores que, ao levarem sua rotina de trabalho para as

⁸ Número de telefone da Polícia Militar que deve ser acionado em casos de necessidade imediata ou socorro rápido em qualquer região do país Brasil.

⁹ Central de Atendimento à Mulher.

suas residências, além de afetadas as relações afetivas familiares, tiveram sobrecarga de trabalho enquanto sujeitos, e ainda sofreram pressões por parte dos chefes de Estado¹⁰, que em muitas reportagens alegavam que as professoras e os professores não trabalhavam durante a pandemia. Essas/esses profissionais ainda sofreram cobranças por parte das instituições de ensino para que tivessem uma postura amorosa e afetiva com os estudantes e que não deixassem de atendê-los de qualquer forma.

3 Breves considerações finais do capítulo

Ao chegarmos ao final desse capítulo, ratificamos nossos conhecimentos prévios quanto o contexto da educação de adultos no Brasil em que apresenta-se com grandes desafios como: encontrar caminhos para formação específica de professores dessa modalidade; garantir o acesso e permanência dos/das estudantes; e, por fim, mas, não menos importante, encontrar solução para um problema que se arrasta e nos acompanha até a atualidade, que é a universalização da alfabetização. Por isso, constatamos que as questões da educação de jovens e adultos no Brasil – a EJA - são questões que devem ser instituídas pelo caminho das políticas públicas educacionais.

Dentre os desafios da EJA, o acesso e permanência está intrinsecamente ligado a luta das mulheres que saíram do sistema educacional por questões diversas, e não conseguiram concluir a educação básica no período considerado “idade certa” pelo sistema educacional. A educação apresenta-se para essas mulheres, como uma oportunidade de mudança de vida, entretanto, marcada pelo estigma de multitarefas, essas mulheres nem sempre conseguem permanecer nos estudos devido suas diversas responsabilidades, fato se agravou durante o período em que vivenciamos essa pesquisa, com os impactos da pandemia da Covid-19, trazendo – ou aumentando – as dificuldades emocionais experienciadas pelas mulheres, e especificamente aqui neste estudos, destacamos as professoras da modalidade EJA, que tiveram as aulas suspensas e sendo seu público de estudantes de geração não tecnológica, muitos não conseguiram migrar para as aulas remotas.

¹⁰Bolsonaro pede aula presencial e diz que professor não quer trabalhar. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15869-bolsonaro-pede-aula-presencial-e-diz-que-professor-nao-quer-trabalhar>. Acessado em: 18/09/2020.

Ministro da Educação insulta professores. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2020/10/ministro-da-educacao-insulta-professores/>. Acessado em: 05/10/2020

Diante desse contexto, cabe-nos aqui ressaltar a importância dessas mulheres, professoras da EJA, buscar estratégias de superação dos desafios, não apenas, na luta permanente por políticas sociais mais equitativas, mas, também, a partir de um olhar para si mesma, incorporando em seu cotidiano um processo educativo que vise a busca do autoconhecimento, do autocuidado, do respeito aos seus limites e possibilidades. E, por esta razão, a seguir discorreremos a respeito da educação emocional na perspectiva do cuidar de si.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA DO CUIDAR DE SI

*São só dois lados da mesma viagem.
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
(Milton Nascimento)*

Convidamos você para uma viagem. O nosso ponto de partida pode ser diferente para cada um de nós, mas propomos como ponto de chegada a estação da nossa educação emocional, lembrando que as estações são compostas de embarque e desembarques, fazendo um processo contínuo.

A educação emocional tem sido discutida ao longo do tempo por diversas áreas de conhecimento, como psicologia, filosofia, antropologia, geografia, entre outras. Aqui, vamos discorrer sobre esse tema na perspectiva do cuidar de si como uma trilha a percorrer, e não um trilho.

A imagem figurativa de andar em trilhos nos remete à exigência de estarmos engatados em cilindros sem possibilidades de alterações no percurso, completamente engessados e, a qualquer movimento inesperado, o desastre pode ocorrer. Nossa investigação sobre esse tema procurou seguir a linguagem figurativa de uma trilha em que se mostram possíveis as mudanças no trajeto, seja para desvio de obstáculos, seja para admirar a paisagem, mas sempre com foco em alcançar o ponto de chegada, que é o objetivo do estudo.

Nossa perspectiva do cuidar de si inicia apoiando-se em Foucault (2010), em seu livro *A Hermenêutica do Sujeito*, em que apresenta o conceito de cuidar de si como um modo de vida: “Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (p. 446). Esse autor, em seus últimos escritos, apresentou estudos aprofundados dos dois primeiros séculos de nossa história, período que ele denominou como a época de ouro do cuidado de si. Trata-se de uma exploração dos pensamentos dos estoicos Sêneca, Marco Aurélio, Epiteto, dos epicuristas e dos cínicos, em relação à vida como arte de viver.

Seguindo a trilha de nossos estudos, encontramos tópicos relevantes para agregar a bagagem de nossa viagem. Estamos falando do conceito de resiliência, na abordagem integral da vida, apresentado por Ken Wilber (2007), Achor (2012), ao discorrer sobre *O jeito Harvard de ser feliz*, e Seligman (2012), com o avanço dos estudos da felicidade, apresentando a concepção de bem-estar. Muitos outros, que independentemente de terem

popularidade ou não nas pesquisas acadêmicas, trazem contribuições relevantes na prática educativa e colaboraram para essa viagem do conhecimento sobre a educação emocional.

Visando apreciar melhor nossa viagem, construímos algumas paradas breves para discutirmos tópicos específicos e necessários para o desenvolvimento da educação emocional, tais como: autoconhecimento como prática do cuidar de si; gratidão como pedagogia na prática do cuidar de si; perdão como cura na prática do cuidar de si e sonhos e projetos como prática do cuidar de si.

1 Educação emocional

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
Paulo Freire

Vemo-nos diante de uma sociedade regida pelo lucro, na qual o acúmulo de objetos afigura-se como sinônimo de sucesso individual. Nesse contexto, o desafio de educar para a existência, por vezes, parece impossível. Acreditar que através do processo educativo os sujeitos envolvidos sejam capazes de construir-se, cultivar-se e formar-se em seu percurso de vida é se apoiar em um paradigma que concebe a educação em sua integralidade.

Para tanto, é necessário que a educação veja o ser humano em sua totalidade, considerando todas as outras dimensões além da cognição. Contudo, para dar conta dessa perspectiva ora apresentada, precisamos trazer o tema da EMOÇÃO para dentro do processo de formação. Por isso, na contemporaneidade, faz-se necessário pensarmos em processos formativos que tenham em seu núcleo a vida, que pensem a educação como uma arte de viver, que permitam configurar dinâmicas de resistência à centralidade do poder econômico na proposição das metas educacionais (Dias, 2011).

Entretanto, há um hiato nessa relação entre educação e poder econômico que pressupõe a possibilidade do desenvolvimento de uma educação emocional a partir de uma educação humana integral. Esse entendimento é compartilhado por diversos autores que estudam a educação a partir da perspectiva da formação humana (Larrosa, 2016; Gallo, 2008; Freitas, 2010a, 2010b, 2010c; Foucault, 2010; Dias, 2011; Montenegro, 2017). Delors nos chama a atenção para o importante papel que a educação tem em desenvolver pessoas e sociedades de forma contínua:

...não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (2003, p. 11)

Afinal, “a educação é um ato de amor” (Freire, 1987, p. 79), e como todo processo amoroso baseia-se na perspectiva da (re)construção e não na destruição, a educação pode ser um caminho para a (re)construção da humanização das mulheres e dos homens. A educação vivenciada não como acúmulo de conteúdo, mas como meio de oportunizar o desenvolvimento da resiliência faz surgir nas/os participantes do processo de aprendizagem a capacidade de se recuperarem psicologicamente, apesar das adversidades, das violências e catástrofes que integram a vida (Pinheiro, 2004).

Considerando que a resiliência “advém do sentido que é atribuído à existência humana, ou seja, da capacidade de fazer laços afetivos e profissionais e ainda da presença de um projeto de vida” (Pinheiro, 2004, p. 67), consideramos que a premissa da educação para a resiliência se dê através de uma educação humana integral.

Trata-se de uma educação que não considera a área de conhecimento como o principal elemento a ser desenvolvido no humano, sendo apenas uma peça do imenso mosaico de que somos constituídos: uma peça do mosaico não pode ser considerada o próprio mosaico, no entanto, não podemos negar que ela seja, também, um mosaico. Da mesma forma, a área de conhecimento não é o ser humano como um todo, porém faz parte da constituição humana. Por conseguinte, essa área precisa ser valorizada, mas não de forma restrita, porque existem outras dimensões do ser humano que devem ser consideradas e ressaltadas.

Conseguimos admirar a beleza do mosaico ao apreciar toda a sua imagem, e, nesse sentido, inferimos a possibilidade de contemplarmos a plenitude humana a partir de uma educação para a existência, uma educação que considere o humano em toda sua integralidade.

Mas não é possível essa façanha através de um processo educativo que valorize uma área do conhecimento em detrimento das outras, porque a área do conhecimento exaltada isoladamente não diz sobre o ser humano com um todo.

Apresentamos uma das possibilidades de se desenvolver uma educação integral, a partir da visão de Ken Wilber (2007), pensando uma educação que considere três princípios do pensamento integral apresentado por este autor:

Princípio 1: Não Excluir (*Nonexclusion*) “Todos estão certos”: a não exclusão é podermos aceitar as afirmações de verdades válidas.

Princípio 2: Incluir/Envolver (*Enfoldment*) – “Alguns estão mais certos do que outros”: todo mundo pode estar certo, embora algumas visões sejam mais adequadas do que outras. Nenhuma está totalmente errada; algumas são simplesmente mais inclusivas, mais abrangentes, mais holísticas, mais integrativas, mais detalhadas, mais transcendentese-inclusivas, infinitamente.

Princípio 3: Atuar/Fazer (*Enactment*) – “Se você quer saber isto, faça aquilo”: A maioria dos “confrontos de paradigma” geralmente são considerados “irreconciliáveis”, ou seja, não há nenhuma maneira de integrar dois paradigmas, mas isso acontece somente porque as pessoas se concentram nos fenômenos e não nas práticas (métodos). Mas se percebermos que os fenômenos são manifestos, revelados e expostos pelas práticas, então perceberemos que aqueles que pareciam ser experiência ou “fenômenos conflitantes” se apresentam simplesmente como diferentes (e totalmente compatíveis) experiências reveladas por diversificadas práticas.

A visão do ser humano integral que o autor citado nos traz muito pode contribuir para um processo educativo que vise a reintegração com o nosso próprio ser, pois trata-se de um modo prático de autoconhecimento e conhecimento do outro. É uma forma de lidarmos com o processo educacional das emoções, não como um apêndice do currículo ou um momento extra das nossas vidas, mas incorporado à própria existência.

A possibilidade de uma educação através do autoconhecimento e do reconhecimento do outro, tendo como meio as ideias de integralidade propostas por Wilber, parece ser o pressuposto da viabilidade de reconstituir a humanidade do outro a partir dos processos de resiliência, diante das adversidades vivenciadas na educação contemporânea.

A ideia de integralidade proposta por Wilber se consolida no Mapa Integral, que consiste em um sistema prático que pode ser aplicado a qualquer campo da atividade humana. Um mapa abrangente da própria pessoa e do mundo, no qual a própria pessoa possa se localizar.

Esse mapa leva em conta todos os sistemas e modelos conhecidos de desenvolvimento humano – desde os xamãs e sábios da antiguidade até as grandes descobertas atuais da ciência cognitiva – e decompõe seus principais componentes em cinco fatores simples: fatores esses que são elementos essenciais ou chaves que destravam e impulsionam a evolução humana (Wilber, 2007, p. 17).

Esses cinco fatores propostos pelo autor são denominados de quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos e traçam os caminhos do Mapa Integral, levando o sujeito a se entender com sua própria vida e percepção.

Coerente com esta visão, Delors chama a atenção para darmos um novo valor à dimensão ética e cultural da educação, tendo o autoconhecimento como um movimento de compreendermos o outro e “compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica” (2003, p. 16).

Nesse sentido, estamos falando de uma educação que considere os valores e respeito à vida, que permita constantes reflexões sobre atitudes e responsabilidades, que desenvolva ações que estimulem a elevação da autoestima através do autoconhecimento, trazendo segurança pessoal e empatia pelos demais. Uma educação que tenha “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 2003, p. 16).

Pode parecer utópico falarmos de uma educação desse gênero, mas o que seria da educação sem a utopia? Será que não é possível a educação atentar para o poder atuante que cria a realidade, e então oportunizar a possibilidade de idealizar o novo e permitir sua visualização emancipadora? Afinal, é esta a dupla tarefa da utopia.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar. A utopia é, assim duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciosa, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe (Santos, 2000, p. 323).

É urgente e necessário pensar uma educação que permita ao ser humano desenvolver a capacidade de encontrar alternativas para a resolução de problemas, tais como o autocontrole frente às frustrações, de forma a sair renovado; que permita descobrir fontes internas de satisfação e a aceitação das diferenças individuais; que permita ao ser humano ser forte, porém sensível, a reinventar seus objetivos de vida após as perdas, construindo estratégias para estabelecer e alcançar suas metas, e que, ao invés de sair enfraquecido diante dos problemas, sinta-se mais competente para encarar novos desafios inerentes à vida. Ou seja, uma educação para a resiliência, que possa ser produzida a partir de processos sociais e intrapsíquicos. Afinal,

não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência naturalmente no desenvolvimento: depende de certas qualidades do processo interativo do sujeito com outros seres humanos, responsáveis pela construção do sistema psíquico humano (Melillo, 2005).

Em resumo, é preciso se pensar uma educação que tenha como objetivo primeiro possibilitar as/os participantes (todos/as os/as atores(as) envolvidos no processo educacional) a desenvolver suas potencialidades e criatividade de maneira autônoma e autorresponsável na construção de seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, a educação apresenta novos valores: a dimensão ética, a arte e a dimensão cultural. A própria educação denota um processo ético, relacionada com a vida dos indivíduos, porque a ética não depende de um conceito de natureza humana, mas sim das práticas e ações das pessoas.

Dessa forma, a seguir discorreremos quanto a prática do cuidar de si como uma práxis educativa para a formação humana.

2 Prática do cuidar de si

Precisamos resolver nossos monstros secretos, nossas feridas clandestinas, nossa insanidade oculta. Não podemos nunca esquecer que os sonhos, a motivação, o desejo de ser livre nos ajudam a superar esses monstros, vencê-los e utilizá-los como servos da nossa inteligência. Não tenha medo da dor, tenha medo de não enfrentá-la, criticá-la, usá-la.
Michel Foucault.

Cuidar de si é, em sua primeira instância, se conhecer. Entretanto, o cuidar de si esteve em momentos históricos em condição inferior ao conhecer a si. Recordamos que o conceito conhecer a si como primeira instância ao cuidar de si foi assim no texto “Alcebiades I” “O Banquete” de Platão. Nele, Alcibiades é provocado por Sócrates ao questioná-lo como poderia cuidar de si sem conhecer nada sobre si mesmo e nem sobre seus adversários. Como poderia governar os outros se não conseguia governar-se a si mesmo?

No helenismo e suas escolas com os cínicos, estoicos e epicuristas, o cuidar de si se desprende da condição primeira do conhecimento de si e torna-se um princípio incondicional, coextensivo à própria vida, uma prática essencial para o humano, independentemente de idade ou geração, uma conduta de vida, uma prática contínua, uma arte de viver. Isso é uma grande mudança, pois para Platão o conhecimento nos levaria para a Verdade, e lá encontraríamos a liberdade, enquanto o cuidar de si no helenismo é o próprio condutor, e a descoberta nos leva

a um novo eu a partir de uma nova conexão consigo mesmo. Nesse caso, a relação “eu e verdade” passa a ser horizontalizada e não mais verticalizada (Trindade, 2016).

Mas como desenvolver o autoconhecimento como prática do cuidar de si vivendo em um mundo conturbado e diante de tantas demandas, pouco tempo, sem segurança... um mundo líquido, conforme Zygmunt Bauman (2001) afirmava. O conceito de sociedade líquida desenvolvida por Bauman diz respeito às relações econômicas e sociais, que na contemporaneidade se apresentam frágeis e maleáveis. O individualismo competitivo substitui a ideia do coletivo, e as relações de solidariedade nas quais não se buscavam recompensas passam a ter conotação de trocas de interesses.

Neste estudo, não propomos soluções mágicas e repentinas para resolver esse panorama, até porque se trata de uma pesquisa científica, na qual “o movimento do pesquisador apaixonado tem um sentido crescente e espiral que o leva sempre na busca de outros olhares” (Araújo, 2008). Novos olhares que o levem a conhecer cada vez mais sobre o fenômeno pesquisado (permitindo que esse deixe de ser “desconhecido”), por meio de um aprofundamento teórico cada vez maior.

O desconhecido tem o poder de nos causar medos, de assustar. O não conhecer é o não saber e, por sua vez, o não saber é o não poder. Lembrando Foucault (2012), saber e poder estão imbricados, pois não é possível estabelecer um poder sem que se tenha desenvolvido um saber. Dessa forma, é através do saber que se constituem as relações de poder, ou seja, onde há saber, há poder.

Nessa perspectiva, cabe-nos refletir sobre o saber de si mesmo, o conhecer-se. Essa prática não nos é comum, apesar de muito aclamada por diversas áreas do conhecimento, ressaltando a necessidade de sua prática. O não se conhecer é o não poder de si, e o não poder de si é a não liberdade, é a dependência, é viver constantemente o inesperado. Isso porque, para Foucault (2012), só é possível encontrar a felicidade quando temos a liberdade das coações advindas externamente ao sujeito e do próprio sujeito.

A importância do autoconhecimento foi enunciada desde a antiguidade até os tempos atuais, a exemplo da filosofia platônico-socrática com o “conhece-te a ti mesmo”, e ainda Spinoza, Freud, entre outros, que trazem o conhecimento de si como uma conquista através de um processo contínuo na realização da liberdade.

Nos dias atuais vivenciamos, segundo Zygmunt Bauman, “tempos líquidos”, que são tempos carregado de incertezas. No entanto, esses tempos oferecem infinitas possibilidades de experiências e conhecimentos, pois são tempos em que as relações são líquidas e, por isso,

inseguras e temporárias, mas exatamente por essa razão é que temos possibilidades de vivenciar (quantitativamente) mais relações que em tempos anteriores.

O conceito de tempos líquidos desenvolvido pelo autor é uma metáfora da possibilidade do líquido que pode tomar diversas formas de acordo com o reservatório que o comporta, não se apegando a uma única configuração. No entanto, apesar de o líquido não ter forma própria, ele tem características permanentes. O conflito entre as características que não mudam, mas que estão inseridas em uma mudança constante, é que descreve a sociedade atual. Nesse contexto, o autoconhecimento nos permite saber o que de fato em nós é constante, o que é permanente e de que forma podemos vivenciar as mudanças apresentadas pela modernidade. Assim, o “conhece-te a ti mesmo” se apresenta como autoconhecimento e conhecimento do mundo, da verdade.

Outra questão que precisamos destacar diz respeito à temporalidade do autoconhecimento. Erroneamente se tem a ideia de que o conhecimento de si se dá em um tempo e espaço, como se fôssemos ler um livro e ao final já sabemos tudo o que contém nas suas páginas. Não é bem assim. Sócrates nos alerta que o autoconhecimento é uma prática diária, é uma condição de vida e precisamos decidir levar a vida no autoconhecimento. Isso porque somos seres mutáveis, e precisamos conhecer o ser que fomos ontem, o que somos hoje e estar abertos para conhecer como seremos amanhã.

Deve-se lembrar de que nesta mutação existe algo em nós que é constante, que é a nossa essência, aquilo que não muda. Essa essência para Foucault é a nossa verdade, e quando conhecemos nossa verdade conseguimos ser felizes. Para ele, precisamos ter a coragem da verdade, da nossa verdade, e “cuidar de si é se munir dessas verdades” (Foucault, 2010, p. 269). Essa essência foi denominada pelo filósofo Marco Aurélio¹¹ de Jardim Interior (ou Cidade Interior), e é lá que se encontra a nossa verdadeira liberdade; é o espaço da nossa interioridade, do nosso exercício das virtudes, do conhecimento e do discernimento.

O autoconhecimento nos permite desenvolver a prática do autocuidado, pois ao nos conhecermos melhor, é possível identificar nossas fragilidades e potencialidades, desenvolvendo, assim, ações possíveis de equalizar nossa existência. Autocuidado é o cuidar de si. Como toda prática, precisamos de exercícios para poder executá-la, e no cuidar de si não é diferente. Assim, passearemos um pouco pelas perspectivas de autores que apresentaram

¹¹ Marco Aurélio, viveu entre os anos 121-180, foi o quarto imperador romano da dinastia de Antoninos, durante os anos de 161-180. Cultivava ideias de justiça e bondade e era conhecido como Imperador Filósofo. Filósofo estoico, acreditava que o ideal a ser buscado não era a felicidade e sim o domínio das paixões e emoções. https://www.ebiografia.com/marco_aurelio/

algumas técnicas de autoconhecimento e pelos escritos do próprio Foucault, com os exercícios do cuidar de si. Propositamente, não seguimos uma linha única de exercícios práticos, por reconhecermos que somos diferentes tanto como pessoas entre si, quanto na própria pessoa entre as fases da vida. Também não nos detivemos apenas a autoras e autores que fazem parte dos clássicos acadêmicos, mas naqueles que tenham dado contribuições para práticas pedagógicas diversas.

Encontramos em Fritzen (2013) o processo de dar e receber *feedback* por meio do esquema apresentado por Joseph Luft e Harry Ingham, chamado Janela de Johari, conforme imagem apresentada na Figura 1.



Figura 01 – Janela de Johari

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Trata-se de um processo capaz de contribuir para o autoconhecimento, identificando nossos comportamentos e permitindo que possamos traçar estratégias de superação de dificuldades nas relações intra e interpessoais.

A analogia com uma janela nos remete a perceber quais as possibilidades de abertura de comunicação com nós próprios e com os outros. Uma janela com quatro partes, ou seja, um quadrante, onde localizamos na coluna vertical esquerda os nossos comportamentos conhecidos por nós mesmos, e na coluna da direita os nossos comportamentos que desconhecemos, isto é, quando agimos e não percebemos. Observando no sentido horizontal, na linha superior estão os nossos comportamentos que são conhecidos pelos outros, e na linha inferior, os que os outros não conhecem. Podemos exemplificar da seguinte forma:

- I. **EU ABERTO** – são comportamentos que temos e que já são nossos conhecidos, sendo também conhecidos por quem convive conosco (aquilo que eu conheço de mim e todos também conhecem).

- II. EU CEGO – são comportamentos nossos dos quais não temos consciência, mas quem convive conosco percebe (aquilo que eu não conheço em mim, mas todos conhecem).
- III. EU SECRETO – são comportamentos que temos, mas que não deixamos que os outros saibam (aquilo que eu sei de mim e que não quero que ninguém saiba).
- IV. EU DESCONHECIDO – são comportamentos que temos involuntariamente, e nem nós sabemos como vamos agir nem o outro sabe como agiremos. Geralmente ocorre diante de uma situação inesperada e de fortes emoções, como, por exemplo, a reação a um assalto (aquilo que eu não conheço em mim e ninguém conhece).

Identificar nossos comportamentos nesses quadrantes é um processo de autoconhecimento e aprofundamento no saber da nossa personalidade, possibilitando-nos encontrar, de maneira clara, uma forma ética de viver consigo e com os outros.

Dentre tantas estratégias de dar e receber *feedback* apresentadas pelo autor, destacamos aqui uma postura que está alinhada a todos os outros autores que traremos para essa discussão. Trata-se da nossa prontidão para ouvir, entendendo toda complexidade do ouvir que se distingue do recurso corporal de audição ou escuta, porque, com bem ressalta Fritzen, 2013: “A audição se dá através do ouvido, enquanto que o ouvir implica num processo intelectual e emocional que integra dados físicos, emocionais e intelectuais na busca de significados e de compreensão” (p. 26).

Percorrendo outros autores e técnicas de autoconhecimento, citamos Davis (2012), que apresenta uma visão holística do ser, denotando estarmos integrados com o todo externo a nós e afirmando que, de acordo com a nossa mudança interna, o externo muda. Então, o processo de autoconhecimento e a perspectiva de aprimoramento pessoal são fundamentais para o estilo de vida que almejamos. Para esse autor, causa e efeito estão interligados. Para mudar um efeito em nossas vidas precisamos nos tornar causa dela, portanto é necessário nos conhecermos e reconhecer a nossa potência para provocarmos efeitos em nossa existência.

Ousamos aqui idealizar as mulheres e homens, reconhecendo sua potência da vida e juntos engendrar a resistência ao poder subjetivo, isto porque, como apresentado por Foucault (2010), reconhecemos a política de subjetivação que o poder exerce sobre nossos corpos, sobre nossas vidas, denominada pelo autor de biopolítica do poder. Por isso, é necessário encontrarmos modos de identificar nossa potência da vida e ainda levar para os companheiros e companheiras essa possibilidade, para daí nos organizarmos em resistência, como defende Pelbart (2003): “Tudo racha e estala como no equipamento de um veleiro destruído. [...] Ao

lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação” (pp. 42-43).

Dentre os exercícios apresentados por Davis (2012), traremos aqui as perguntas reflexivas propostas por esse autor, que atuam como condutoras ao nosso interior, buscando conectar-se consigo mesmo, possibilitando a relação “eu e verdade”, como citado anteriormente quanto à prática do cuidar si (Foucault, 2010).

Aqui estão algumas perguntas propostas por Davis (2012) para fazermos a nós mesmos, com o propósito de tornar as coisas claras em nossa mente e de nos ajudar a ser honestos conosco no nosso renascimento com a vida. A proposta é responder com sinceridade, e se forem necessárias mudanças, começar com uma atitude positiva.

- ✓ Qual é o meu ponto mais fraco?
- ✓ Qual é a minha maior fraqueza?
- ✓ Qual é o meu maior medo?
- ✓ Qual é a minha maior esperança ou sonho secreto?
- ✓ Qual foi o meu maior erro?
- ✓ Qual foi o meu feito mais nobre?
- ✓ Desejo realmente servir aos demais?
- ✓ Perdoo de fato aos outros e desejo-lhes o bem?
- ✓ O que eu mais gostaria de apagar da memória?
- ✓ Se tivesse oportunidade, o que eu tentaria fazer melhor?
- ✓ Digo sempre a verdade? Sou sincero comigo mesmo?
- ✓ Sou prático e realista, ou fico devaneando?
- ✓ Sou realmente o que aparento para os demais? Qual é a verdade?
- ✓ A quem eu amo mais do que todos?
- ✓ Odeio alguém? Por quê?
- ✓ Tenho medo de alguém? Por quê?
- ✓ Quem foi a maior influência em minha vida?
- ✓ Quais são as minhas metas principais? Por quê?
- ✓ Como posso atingi-las de maneira mais eficiente?
- ✓ Se fracassei no passado, por quê?
- ✓ Estou pronto para deixar este mundo sem pesar? Por que sim, ou por que não?
- ✓ Faço realmente um uso apropriado do meu tempo, energia, talentos, poderes mentais e dinheiro? Em caso negativo, por que não?
- ✓ Encaro seriamente o fato de viver uma existência criadora, ou estou apenas brincando por aí?
- ✓ Sou de fato a pessoa que desejo ser, e estou real e verdadeiramente fazendo o melhor que posso com a minha vida?

Fazer perguntas reflexivas é uma prática conhecida desde os primórdios, apresentada por Sócrates em seu modo de educar por meio da maiêutica, na qual o papel do/a mestre

(professora ou professor) é realizar perguntas que conduzam o discípulo (estudante) a descobrir a verdade sobre algo, neste caso, sobre si mesmo.

No nosso percurso quanto à prática do cuidar de si e o autocuidado, encontramos dois autores da psicologia positiva que muito contribuíram na construção de nossa intervenção. Um deles é o Achor, em sua obra *O Jeito Harvard de ser feliz* (2012), onde apresenta estudos científicos sobre o tema, bem como sua pesquisas realizada com 1.600 alunos de Harvard. Destacamos ainda que a Universidade de Harvard realizou um Estudo sobre o Desenvolvimento Adulto (Study of Adult Development, no original em inglês), que durou 75 anos, tendo seu início em 1938, investigando 268 homens educados em Harvard e 456 jovens de classe social desfavorecida, não delinquentes moradores de bairros pobres Boston, acompanhando-os durante toda a vida, monitorando seu estado mental, físico e emocional. Foi dado continuidade a esse estudo com os filhos dos participantes originais.

Retornando a pesquisa desenvolvida pelo Achor, com os estudantes de Harvard, tendo como objeto a felicidade, o autor aponta como resultado sete princípios que contribuem para o nosso processo de autoconhecimento e de autocuidado. São eles:

Princípio 1: O benefício da felicidade: aqui o autor nos mostra pesquisas científicas que comprovam as prerrogativas que o sentimento de felicidade traz para o sujeito, invertendo a lógica de que é preciso ter sucesso para ser feliz, pois é o sentimento de felicidade que traz o sucesso. Ele afirma que “...fomos levados a acreditar que a felicidade girava em torno do sucesso... estamos aprendendo que o que acontece na verdade é o contrário... A felicidade é o centro, e o sucesso é que gira em torno dela” (Achor, 2012, p. 43).

Princípio 2: O ponto de apoio e a alavanca: este princípio trata da forma como nós vemos as coisas e situações. A mesma coisa pode ser vista por diversos ângulos e isso faz toda a diferença em nossas vidas, pois, “apesar de naturalmente não ser possível mudar a realidade só pela força de vontade, podemos usar nosso cérebro para mudar o modo como processamos o mundo, o que, por sua vez, muda o modo como reagimos a ele” (Achor, 2012, p. 72).

Princípio 3: O efeito tetris: com este princípio conseguimos entender que precisamos estar atentos ao “modo como nosso cérebro é programado para funcionar no mundo real” (Achor, 2012, p. 98), não nos deixando ser efeito, como bem apresentou Davis (2012).

Princípio 4: Encontre oportunidades na Adversidade: esse princípio diz respeito às diferentes formas de as pessoas encararem as adversidades. Algumas desistirão, desalentadas, enquanto outras reunirão as forças, capitalizarão seus pontos fortes e seguirão em frente (Achor, 2012, p. 128).

Princípio 5: Encontre oportunidades na Adversidade: como continuidade ao princípio anterior, o autor alerta que as oportunidades nem sempre são grandes, mas que são sempre oportunidades, uma vez que “pequenos sucessos podem se somar e se transformar em grandiosas realizações. Basta traçar o primeiro círculo na areia” (Achor, 2012, p. 155).

Princípio 6: A regra dos 20 segundos: “por que é tão difícil mudar o nosso comportamento e como podemos facilitar essa tarefa?” (Achor, 2012, p. 160). A importância do tempo em nossas vidas e a formação do hábito e as mudanças de hábitos já cristalizados são os temas tratados neste princípio.

Princípio 7: Investimento social: a importância de termos uma rede social não diz respeito à quantidade de amigos nas redes sociais, e sim à qualidade de nossas relações. O não egoísmo, a humildade de pedir ajuda quando necessário e ajudar sempre que possível, isso é ter conexões de alta qualidade. “E, no dia a dia, tanto no trabalho quanto em casa, nossa rede social de apoio pode fazer a diferença entre sucumbir ao culto da mediocridade e atingir nosso pleno potencial” (Achor, 2012, p. 208).

Seguindo a linha da psicologia positiva, em nossa viagem na prática do cuidar de si, mencionamos o segundo autor da psicologia positiva, Martin Seligman. Em sua obra *Florescer* (2012) o autor, partindo da teoria de “felicidade autêntica” (Seligman, 2010), cunhada por ele, avança nas pesquisas e apresenta “a dissolução do monismo da “felicidade” em termos mais exequíveis. Para fazer isso bem, é preciso muito mais do que um mero exercício de semântica. Compreender a felicidade requer uma teoria” (Seligman, 2012, p. 13). E assim expõe-se o conceito de Bem-Estar.

A teoria do bem-estar tem cinco elementos, e cada um deles tem três propriedades.

Quadro 01 – Elementos e propriedades da teoria do bem-estar

Elementos		Propriedades	
1	Emoção positiva	1	Contribui para a formação do bem-estar.
2	Engajamento	2	Muitas pessoas buscam por ele próprio, e não apenas para obter algum dos outros elementos.
3	Sentido	3	É definido e mensurado independentemente dos outros elementos (exclusividade).
4	Realização		
5	Relacionamentos positivos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De forma breve, descrevemos o que significa cada um desses elementos:

Emoção positiva: Vida agradável. Esse elemento vem herdado da felicidade autêntica, apresentado anteriormente pelo autor.

Engajamento: Quanto tempo ficamos absorvidos em uma atividade, tendo a sensação de que o tempo parou.

Sentido: Pertencer e servir a algo que se acredita ser maior do que o eu.

Realização: Em sua forma momentânea, é a “vida realizadora” em sua forma ampliada. Não é o fazer pelo fazer, mas o fazer com sentido; mesmo quando se perde, ganha.

Relacionamentos Positivos: As coisas positivas não são solitárias, e as outras pessoas são o melhor antídoto para os momentos ruins da vida.

Poderíamos escrever centenas de páginas sobre teóricos que apresentam exercícios práticos para o autoconhecimento e autocuidado, os quais podemos aplicar como prática do cuidar de si, mas optamos por apresentar rapidamente esses autores, que muito contribuíram no momento da construção de nossa intervenção.

Retomaremos agora a visão da prática do cuidar de si apresentada por Michel Foucault, e que foi a pedra angular nos nossos estudos. Entretanto, cabe-nos explicitar que o nosso objetivo aqui não é o de analisar o conceito do autor, mas sim de descrever a concepção deste, já que não podemos desconsiderar a complexidade de suas obras e as conexões existentes entre elas, o que exigiria uma investigação sistemática de toda sua produção, o que exigiria um trabalho específico de tese.

Aqui, traremos pontos importantes para um esclarecimento maior quanto à ideia de cuidar de si na perspectiva de uma prática docente, sendo a professora e o professor um/a profissional que cuida do outro, vivenciando um processo de formação humana.

O pensamento de Michel Foucault na última década vem se destacando no campo educacional brasileiro, e o uso da noção do cuidado de si na teorização educacional contemporânea tem “privilegiado a reflexão sobre governamentalidade e os processos de subjetivação ética” (Silva, 2012, p. 8). Dentre os autores que tratam a noção do cuidado de si como subjetivação ética, Nadja Hermann vem se debruçando nos escritos do último Foucault, “justificando seu uso em razão do mesmo lhe oferecer uma perspectiva estetizante da ética” (Silva, 2012, p. 103). Foucault defende que a arte não está relacionada apenas com os objetos, e sim com a vida dos indivíduos, e que a ética não depende, portanto, de um conceito de natureza humana, mas de práticas que as pessoas fazem. Assim, a ética, conforme explicita Hermann (2005):

está centrada num problema de escolha pessoal, de estética da existência. A construção estilizada do sujeito ético não se dá através de regras morais categóricas, mas de acordo com uma arte de viver que parte da escolha de práticas e fórmulas ideais já conhecidas socialmente. A decisão mais importante é aquela que os indivíduos tomam em relação a si mesmos e aos outros, a estetização da ética, enquanto um processo de criação e construção de técnicas singulares, em que o sujeito gestione sua própria liberdade (p. 62).

É considerando a dimensão prática da nossa existência que fazemos uso dos escritos do último Foucault, que, no Curso dado no Collège de France, apresentou modos de experiências que transformam o ser mesmo: as experiências de ascese (*áskesis*) enquanto exercício de si sobre si e como uma prática da verdade, uma maneira de ligar o sujeito à verdade. Entre essas práticas está o uso da meditação, o *meléte*, como jogo do pensamento sobre o sujeito, um exercício de pensamento, exercício “em pensamento” (Foucault, 2010, p. 318): “É um exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento, em uma determinada situação. Deslocamento do sujeito com relação ao que ele é por efeito do pensamento” (Foucault, 2010, p. 320).

Dessa forma, Michel Foucault, em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, em 1981-1982, resgata o conceito do cuidar de si apresentado pelos filósofos gregos da antiguidade (*epiméleia heautou*), evidenciando três atributos fundamentais.

Primeiramente ele explicita que o cuidar de si é um tema de atitude geral, “a *epiméleia heautou* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo” (Foucault, 2010, p. 11).

O segundo atributo é o olhar para si mesmo, retirar o foco do olhar do mundo, dos outros e colocar em si mesmo. “O cuidar de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa ao que se passa no pensamento” (Foucault, 2010, p. 12).

A terceira trata de práticas de si para consigo, ações que exercemos para nos assumir, nos modificar, nos purificar, nos transformar, nos transfigurar. “São, por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito” (Foucault, 2010, p. 12).

Michel Foucault retrata os pormenores dos exercícios práticos utilizados pelos filósofos das primeiras eras, e dentre esses destacamos a prática da meditação como uma prática filosófica ou espiritual da antiguidade, um exercício de apoderamento de um pensamento até

que o mesmo nos torne uma verdade, podendo ser redita sempre que necessário, gravando essa verdade no espírito para ser lembrada sempre que necessário (Foucault, 2010).

Inferimos que o exercício da meditação no seu sentido formativo e espiritual possa, no presente, trazer um legado positivo a uma práxis pedagógica, pois reconhecemos que essa prática tem forte influência na maneira com que nos relacionamos conosco e com os outros. Ao considerarmos que essas relações são fundamentais no processo de formação humana, podemos entender o papel da meditação nos processos de formação.

Foucault nos mostra que a regra do silêncio permeia o processo educativo da antiguidade, e nele a escuta é fundamental, junto ao exercício da escrita do que se ouve. Descreve também o exercício da memória, que deve ser realizado enquanto o mestre fala, pois esse não deve ser interrompido e não se deve escrever durante suas palavras, pois a atenção deve ser plena para tudo o que se ouve, com a mente aberta para a memorização.

Ser um bom ouvinte (*akoustikoi*) e saber calar são aprendizagens difíceis de se desenvolver na contemporaneidade, porém indispensáveis para a antiguidade. Podemos inferir que o cuidar de si é um exercício de solitude e não de solidão¹², pois trata-se de uma opção em estar só na perspectiva de proporcionar para si momentos de reflexão para autoconhecimento e crescimento pessoal. Mas é também um exercício social, na medida em que, tomando uma atitude mais ética perante si, toma-se uma atitude ética perante o outro.

Outro exercício prático apresentado por Foucault (2010) é a escrita de si como uma cartografia do próprio sujeito, um dispositivo de autoconhecimento. Não há dúvidas de que, entre todas as práticas do cuidar de si apresentadas na antiguidade (*epiméleia heautou*), a escrita – o escrever para si e para o outro – só desempenhou seu importante papel tardiamente.

É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. É Epicteto que, todavia, não ministrou senão um ensino oral insiste repetidas vezes no papel da escrita como exercício pessoal: deve-se ‘meditar’ (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar; possa a morte arrebatá-lo enquanto penso, escrevo, leio (Foucault, 2009, p. 133).

¹² Segundo significado do dicionário online: A solitude é um estado de isolamento voluntário e positivo, e a solidão é uma condição associada à dor e à tristeza. A solidão é um sentimento de vazio, é o desejo de ter a companhia das pessoas, mas não ter. Disponível em: <https://www.significados.com.br/solitude/>. Acessado em: 23/11/2020.

São duas formas que Foucault (2009) apresenta como prática da escrita de si: os *hypomnemata* e a correspondência.

Os *hypomnemata* consistiam em ter um caderno pessoal que se escreva sobre si, colocando citações importantes que tenha lido, partes de obras ou seu próprio entendimento, situações que tenha testemunhado, debates que tenha participado ou assistido. “O seu uso como livro de vida, guia de conduta... ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior. Formavam também uma matéria prima para a redacção de tratados mais sistemáticos” (Foucault, 2009, p. 134).

Não se trata de um caderno de anotações para auxiliar a memória, nem entendido como diário íntimo. Apesar de ser pessoal, não é uma confissão de si: “*hypomnemata* é um veículo importante desta subjetivação do discurso... reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault, 2009, p. 135).

O importante nesta prática é refletir sobre o que nos passa, aprender com as mensagens, acontecimentos e conhecimentos que nos chegam. É ler um livro e escrever algo sobre o que nos toca, pois se lemos sem o exercício de reflexão sobre o que lemos, apenas acumulamos informações, mas não a transformamos em conhecimento. Tudo que nos rodeia nos ensina, mas precisamos do tempo de reflexão para apreendermos, e a escrita de si e do que nos toca é uma estratégia apresentada pelos filósofos da antiguidade que acreditamos ser possível de se incorporar em nossos processos pedagógicos na contemporaneidade.

A correspondência é outra forma da escrita de si. A carta destinada a outro é também um exercício pessoal. Os textos do caderno de nota, que constituem um exercício de escrita pessoal, podem ser utilizados como matéria prima para as cartas, pois a correspondência encaminhada a outro leva virtudes para quem a recebe através de sua leitura e releitura, bem como para quem envia, por meio da própria escrita. “Esta dupla função faz com que a correspondência muito se aproxime dos *hypomnemata* e com que a sua forma frequentemente lhes seja muito vizinha” (Foucault, 2009, p. 137).

Ao escrevermos para um amigo ou a um mestre, estamos nos colocando nas palavras, descrevemos como estamos, nossos pensamentos, nossa vida. E quando estamos escrevendo para alguém em consolação, aconselhando, estamos contribuindo em primeira mão para nós mesmos, pois “A escrita que ajuda o destinatário, arma o escritor – e eventualmente os terceiros que a leiam” (Foucault, 2009, p. 138). O contrário também é possível, pois acontece que o sentimento colocado pelo escritor para o destinatário lhe é restituído sob a forma de ‘conselho equitativo’, isso porque, “à medida que progride, aquele que é orientado vai-se tornando cada vez mais capaz de, por seu turno, dar conselhos” (idem).

As cartas como método da “escrita de si” são um processo de formação de si, configurando-se em um dispositivo possível de constituir uma estética da existência. A prática de cuidar de si por meio da correspondência é a escrita de si como processo de percepção e movimento do pensamento, como exercício de reflexão e análise dos atos de positivação que nos constituem. Isso porque, como vimos anteriormente, a escrita de si tem uma dupla função que permite o exercício pessoal ao escrever e ao se ler o que escreve, ou seja, o gesto da escrita age por meio do próprio gesto da escrita sobre aquele que a envia: assim como pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe (Foucault, 2009).

A escrita colabora com “as artes de si mesmo... como elemento de treinamento de si... ela é a operadora da transformação da verdade em *ethos*” (Foucault, 2010, p. 147). Por essa razão, inferimos que ela se apresenta como processo de encantamento para os praticantes que, diante de tempos incertos e instáveis em que vivemos, representa uma penumbra em relação à construção da nossa humanidade, permite viver a experiência de tentar se conhecer, se descobrir, de reconhecer a importância de ter e respeitar o tempo para se construir e reconstruir no processo mesmo de sua experiência.

3 Gratidão como prática do cuidar de si

A gratidão é um segundo prazer, que prolonga um primeiro, como um eco de alegria à alegria sentida, como uma felicidade a mais para um mais de felicidade.
André Comte-Sponville

Vamos falar um pouco sobre gratidão a partir de Martin Seligman (2012), Howells (2012) e do documento *Innovating Pedagogy* (2021). Podemos ter a gratidão como prática do cuidar de si, uma práxis pedagógica, e não apenas como uma emoção, sendo ela uma abordagem que envolve ativamente todos as/os atores implicados no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de um ciclo espiral no qual há o reconhecimento de receber algo ou uma ação de forma consciente, e desperta o desejo de retribuir de alguma forma.

Em seu livro *Florescer*, publicado em 2011, Martin Seligman apresenta a gratidão por uma visão prática com atividades comprovadas cientificamente através de suas pesquisas desse tema. O autor nos alerta para o fato de que pensamos demais nas coisas que dão errado em nossas vidas, e muito pouco (ou pelo menos não o suficiente) nas coisas que dão certo.

Sabemos que é necessário reconhecer o que deu errado para aprender com esses erros. Mas, às vezes, passamos mais tempo com os nossos pensamentos presos no que deu errado,

com medo de que isso volte a se repetir, o que, segundo Seligman (2011), deixa-nos predispostos à ansiedade e à depressão, ou no mínimo em estado depressivo, o que chamamos popularmente de baixo-astral.

Um bom caminho para evitar esse baixo-astral é procurar vivenciar com maior intensidade as emoções que sentimos quando algo muito bom ocorre em nossas vidas. O mais interessante é que, mesmo que essas emoções tenham sido vivenciadas no passado, nós podemos revivê-las. E, ao fazer isso, podemos despertar em nós o sentimento de gratidão pelas coisas, pessoas e situações que possibilitaram e/ou contribuíram para aquilo de bom que ocorreu em nossas vidas.

O autor ainda afirma que o sentimento de gratidão é responsável por tornar nossas vidas mais felizes e satisfatórias. Isso foi comprovado por meio de pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Psicologia Positiva, na busca de identificar qual o sentimento que mais se aproximava da tão desejada felicidade genuína¹³.

A gratidão pode tornar sua vida mais feliz e satisfatória. Quando sentimos gratidão, nos beneficiamos da lembrança agradável de um acontecimento positivo em nossa vida. Igualmente, quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles. Mas às vezes expressamos nossa gratidão de uma forma tão casual e rápida que ela se torna quase sem sentido (Seligman, 2011, p. 22).

Em 2012, Kerry Howells, da Universidade da Tasmânia, em suas décadas de pesquisa a respeito da gratidão na educação, revelou que a aprendizagem do estudante é influenciada por praticar a gratidão, bem como pela gratidão expressa por seus professores e líderes escolares. Essa professora lançou o resultado de suas pesquisas no livro “*Gratitude in education: a radical view*”, ainda não traduzido para o Português.

Outra introdução da Gratidão como pedagogia, ocorreu por via do *Institute of Educational Technology* da Open University, no Reino Unido, que anualmente divulga um documento chamado “*Innovating Pedagogy*”, apresentando as tendências educacionais que nortearão as instituições de educação nos próximos anos. Em 2021 apresenta “*Gratitude as Pedagogy*”. Gratidão como Pedagogia!

Este documento, apresenta práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas em sala de aula de maneira sistemática, considerando a temática da gratidão. Uma das atividades

¹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c-Q5K2BTEKM&list=PLXnk5szxvD_yEhN-eSe0-toRj9dpDjTPN&index=8&t=305s. Acessado em: 23/11/2020.

apresentadas é a escrita dos momentos de fatos bons que estão acontecendo ou que já aconteceram na vida cotidiana do estudante, As pesquisas realizadas pelo Instituto mostram que práticas como essa tem apresentado benefícios ao processo pedagógicos como o engajamento docente e estudantil, fortalecimento da conexão entre a escola e a comunidade, possibilitando o foco e a compreensão dos conceitos que estão sendo aprendidos.

Segundo o que é apresentado nesse documento, o fato de expressar gratidão a alguém ou algo, durante uma atividade pedagógica, faz com que estudantes e professores melhorem o bem-estar e a calma em meio ao estresse. Foi possível também identificar que a gratidão na educação tem sido usada para aumentar a inclusão e a diversidade no ensino e na aprendizagem, construindo resiliência de toda a comunidade escolar envolvida nesta prática como atividade pedagógica.

E nesse percurso da busca do autoconhecimento e do cuidar de si, não poderíamos deixar de fora a prática da gratidão como prática pedagógica, visando um melhor bem-estar em todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Uma forma prática para abordar a gratidão na aprendizagem pode ser solicitando às/aos estudantes que reflitam sobre um determinado tema que tenha sido trabalhado em sala, ou atividade que se tenha realizado. A reflexão deve seguir os seguintes elementos: pensamentos, palavras, emoções, fala interna e estado físico. Pedir para as/os estudantes usarem dois ângulos diferentes: primeiro, olhar para esses elementos pelo sentido oposto ao da gratidão, que muitas vezes é a reclamação, a insatisfação e o direito, para depois olhar para os elementos novamente do ponto de vista da gratidão. Enquanto refletem, as/os estudantes são solicitadas/os a fazer anotações.

Essa atividade de reflexão proporciona a consciência do sentimento negativo que nos leva a ter determinadas atitudes e comportamentos em relação a certos temas e/ou atividades pedagógicas. A ideia é analisar as atitudes negativas e propor substituí-las por elementos de gratidão, trazendo um estado de consciência, presença e apreciação entre alunos e professores (Kukulska-Hulme et al., 2021).

Encontramos várias outras formas de estimularmos o sentimento da gratidão no processo educativo. Como exemplo, podemos citar a Revista Construir Notícias, que na sua edição maio/junho 2017 (Nº 94) teve como tema gerador de todas as matérias “A gratidão transforma sua sala de aula”, trazendo diferentes trabalhos pedagógicos em sala com foco na prática da gratidão. Aqui, gostaríamos de destacar a matéria da Professora Marcia Luz, que apresentou como prática a Jornada da Baleia da Gratidão, em um momento em que a sociedade mundial vivenciava o jogo com o nome Baleia Azul, que levava os jovens a provocarem sua própria morte.

Seguindo a mesma lógica do referido jogo, a jornada da gratidão apresenta 50 desafios que devem ser realizados um por dia, durante os 50 dias, envolvendo familiares, amigos e colegas de trabalho/escola. Ao realizar as tarefas, o/a estudante deve compartilhar nas redes sociais com a *hashtag* #baleiadagratiadao, e em seguida deve subir de nível, passando para a próxima atividade.

Lembrando Seligman (2011), e como já citamos anteriormente, “quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles”, e isso nos faz chegar ao sentimento de felicidade e de bem-estar com maior rapidez e intensidade. Certamente porque conseguimos vivenciar a Alteridade referenciada por Levinas (2005): ao reconhecer o outro como meu espelho, fico feliz por ver que lhe fiz feliz.

Para Howells (2012), é necessário levarmos a gratidão para dentro das escolas, como práxis pedagógica, pois os estudantes crescem e se desenvolvem onde se sentem valorizados e confiantes, e as escolas na contemporaneidade, assim como o mundo do trabalho, estimulam a competitividade, o que pode provocar o ressentimento, a sensação de ser vítima, a inveja ou a insegurança.

Essa autora provoca uma grande mudança de paradigma no entendimento do processo educativo. Para ela, o processo de ensino-aprendizagem deve se apresentar como um fluxo saudável de dar e receber, ou seja, a/o professor/a dá um presente para o/a estudante, que é a educação, e este, por sua vez, desperta o desejo de retribuir à/o professor/a. Entretanto, o que vemos hoje está longe de ser esse fluxo saudável de dar e receber, e nossas escolas vivenciam o paradigma da troca, na qual os estudantes não veem a educação como um presente ou privilégio, mas sim como direito ou expectativa.

Este livro não apresenta a gratidão como a resposta de como podemos educar cidadãos melhores, nem como panaceia para curar todos os males da sociedade. No entanto, faz apresentar um forte caso de porque podemos considerar a gratidão como uma importante prática educacional na atualidade, e porque pode desempenhar um papel como poderoso antídoto para o paradigma da troca (Howells, 2012, p. 8).

Outrossim, ainda quanto a gratidão como práticas pedagógicas, ressaltamos as pesquisas realizadas por Martin Seligman Professor da Universidade da Pensilvânia, Psicólogo, Ex-Presidente da Associação Americana de Psicologia, que apresenta o exercício da gratidão como uma atividade didática denominada “A visita de gratidão”, Essa atividade foi realizada em nossa intervenção, seguindo as orientações do autor que sugere solicitarmos (no nosso caso, aos estudantes) para fecharem os olhos e trazer à mente a imagem de uma pessoa

que ainda esteja viva e com quem não se tenha contato há algum tempo, alguém que tenha contribuído de forma positiva para a vida de quem está visualizando, ou, como ensina Seligman (2011): “Alguém a quem você nunca tenha agradecido adequadamente” (p. 22).

Depois de realizar a visualização, pede-se para que abram os olhos e escrevam uma carta de gratidão a essa pessoa. Depois, a orientação é combinar de visitá-la e entregar a carta pessoalmente. Nessa oportunidade, deve-se ler a carta sem pressa, observar a reação dela e a sua própria, para logo depois discutir o conteúdo da carta.

Por ser a gratidão um tema aparentemente novo como prática pedagógica, porém de muita relevância, reconhecemos que não poderíamos deixá-lo de fora deste estudo, mas estimamos ser merecedor de futuras investigações específicas.

4 Breves considerações finais do capítulo

Ao finalizarmos esse capítulo, cabe-nos agora lembrar o objetivo central deste estudo aqui apresentado, que foi “Desenvolver um projeto de investigação-ação participativa com as mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos da Rede SESC Pernambuco/Brasil, tendo em vista o seu empoderamento através da educação emocional, por meio das Redes de Vivências Formativas.” Inferimos que, para desenvolver a investigação-ação participativa proposta, precisamos considerar o/a estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, forma que se apresenta como eficiente para o desenvolvimento da educação emocional e, conseqüentemente, para o empoderamento e conscientização das mulheres participantes deste estudo.

Nesse contexto, apresentamos neste capítulo reflexões quanto a educação emocional na sociedade contemporânea e a necessidade do processo educativo contemplar a integralidade dos/as estudantes. Para melhor entendimento, apresentamos alguns autores que trouxeram contribuições práticas no desenvolvimento de uma educação nessa perspectiva. Entretanto, não podemos deixar de alardear que o desenvolvimento de um processo formativo nesse contexto, necessita de uma inovação pedagógica que considere o/a estudante como protagonista do seu conhecimento, e sua aprendizagem como fator *sine qua non* ao ato educativo.

Inferimos que o processo educativo que contemple a educação emocional é uma mudança de paradigma onde o olhar da escola passará não ser mais concentrado nas necessidades da instituição, e sim nas necessidades dos alunos, buscando ter um ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, para que possam fazer conexões significativas entre o que estão aprendendo e o contexto social/mundial em que vivem. Assim, ouçamos dizer que a aprendizagem centrada no aluno, considerando suas habilidades

socioemocionais, apresenta-se como uma questão necessária para a educação no cenário mundial. Por isso, para a realização deste estudo aqui apresentado, optamos pelo percurso da rede de vivências formativas, que reside em atividades que exijam da/do estudante protagonismo, colaboração e ação-reflexão (Filatro, 2008).

Esse cenário nos remete à possibilidade de haver uma sinergia entre educação e desenvolvimento emocional, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem no qual estudantes e professores estejam engajados em um aprendizado profundo e transformador; um aprendizado personalizado e divertido, em que a educação não está limitada por tempo ou espaço, mas que sempre apresenta propostas emancipatórias.

Com base no campo teórico apresentado, iniciamos nossos estudos empíricos, tendo como estratégia pedagógica para o alcance da sinergia educacional retratada na primeira parte deste estudo, a atuação da rede de vivências formativas, a qual apresentaremos logo no primeiro capítulo da segunda parte desta tese, que diz respeito ao processo investigativo e será apresentada a seguir.

SEGUNDA PARTE

O PROCESSO INVESTIGATIVO

**CAPÍTULO 1 - CURADORIA EDUCACIONAL
NA REDE DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS**

CAPÍTULO 1 - CURADORIA EDUCACIONAL NA REDE DE VIVÊNCIAS FORMATIVAS

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.
Paulo Freire

Este capítulo está incluído na tese para enquadrar o campo investigativo, visando explicitar a rede de vivências formativas como uma metodologia de atuação pedagógica, por meio de uma curadoria educacional que se justifica ao identificarmos que na contemporaneidade o fluxo de informações e a rapidez que chegam até nós, é desproporcional ao nosso tempo disponível para averiguar a sua veracidade o que facilita o surgimento das fake news. Nesse contexto, o papel de curador educacional pode muito contribuir realizando um filtro de qualidade, trazendo conteúdos e conhecimento com bases científica relevante, para o processo aprendizagem. Este é o papel do residente que atua na rede de vivências formativas.

Para melhor entendimento, a seguir discorreremos sobre a história dessa forma de atuação pedagógica dentro do programa de extensão Residência Docente nas Ciências - ReDEC, que faz parte da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

1 História da rede de vivências formativas na Residência Docente nas Ciências (ReDEC)

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire.

Em 2017, Marcos de Alexandre de Melo Barros lecionava a disciplina de estágio em Biologia, no Centro de Educação da UFPE, e reconheceu a existência de uma grande problemática nos cursos de licenciatura, porque “o modelo atual de licenciatura tem dois grandes desafios: o professor e a professora recém-formado(a)s não têm experiências práticas e o professor e professora experientes não acessam novidades teóricas” (Barros et al, 2017, p. 1). Tal problemática o levou a criar um modelo de formação pedagógica chamado de Rede de Vivências Formativas. Através do Programa de Extensão da UFPE Residência Docente nas

Ciências – ReDEC (do qual é o coordenador), iniciou sua atuação no Município de Feira Nova/Pernambuco - Brasil.

A atuação da ReDEC no Município de Feira Nova se deu por meio do Projeto “Imersão Docente: Intercâmbio da Academia à Experiência em Sala de Aula, Feira Nova – PE”. Esse projeto levou o Município a receber o Prêmio Desafio Município Inovador, promovido pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP), da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC).

A atuação do ReDEC no município de Feira Nova, por meio do modelo pedagógico Rede de Vivências, teve como objetivo “disseminar propostas pedagógicas e apoiar a rede municipal de ensino daquela localidade para possibilitar tomadas de decisões mais autônomas e conscientes com a implementação de projetos educacionais nas escolas” (Redec, 2021).

Na perspectiva de melhor entendimento do que se trata esse programa, destacamos que o ReDEC atualmente encontra-se vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPE/ Centro Acadêmico do Agreste/Pernambuco – Brasil. O Programa vem contribuindo com municípios do interior do Estado de Pernambuco, na perspectiva de conceber políticas públicas para formação inicial dos professores e professoras, além de “contribuir efetivamente à formação docente inicial diminuindo o abismo que há entre academia e a sala de aula; e na formação continuada de professores e professoras da rede municipal de ensino, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação”¹⁴.

Atualmente a ReDEC atua nos municípios de Glória do Goitá e Paudalho, ambos na região Agreste do Estado de Pernambuco.

1.1. O que é Rede de Vivências Formativas

O modelo de atuação da ReDEC é “Rede de Vivências Formativas”, cujo nome já indica que se trata de um trabalho interligado com todos os atores da educação. Por ser uma rede, é notório que todas as ações interferem e sofrem interferência de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Por isso, as ações ocorrem de forma conectada entre todos os atores pedagógicos que compõem essa rede. Para melhor entendimento de como funciona a rede de vivências, é feita uma analogia à rede de sistema de informática, que é composta por nós, que são dispositivos interconectados responsáveis por enviar, receber e trocar dados, voz e vídeo. Exemplos de nós de sistema de rede são os computadores, celulares e modems.

¹⁴ Informações disponível no Site: <https://redecpe.com.br/>. Acessado em 29/jan/2021

Assim a rede de vivências formativa é composta por alguns nós, que são dispositivos identificados de acordo com a realidade local. No caso da atuação no Sesc/PE os nós são:

- **Nó da gestão geral (Gerência Regional)**

O Sesc/PE tem em seu organograma uma Gerência geral que responde por todas as unidades da região. Sendo a gestão central, dentro desse programa, esse nó teve como objetivo conquistar o apoio do/a(s) diretor/a(s) para a implementação de novas práticas pedagógicas alinhadas ao programa. Essa ação é crucial em um processo de construção e consolidação de uma nova cultura educacional, pois eles serão instigadores e propagadores da cultura de formação contínua em sua unidade de ensino, de modo a desenvolver inteligência emocional para lidar com as questões da sua atuação enquanto gestor.

Para o alcance desse objetivo foram realizadas reuniões de esclarecimento sobre o programa com a consultoria e com os/as Residentes/Curadores/as de cada escola (estudante de mestrado ou doutorado da UFPE);

- **Nó dos gestores das unidades**

Cada unidade educacional tem uma gestão própria, que dentro desse programa teve como desafio conquistar o apoio dos professores e professoras para a implementação de novas práticas formativas e pedagógicas alinhadas ao programa, de forma a desenvolver inteligência emocional para lidar com as questões da sua atuação enquanto gestor/a.

Para tanto, foram realizadas reuniões de esclarecimento sobre o programa com a consultoria e com os/as Residentes/Curadores/as de cada escola (estudante de mestrado ou doutorado da UFPE), além da participação nas reuniões mensais com os professores e professoras nas escolas e nas formações gerais.

- **Nó dos professores e professoras**

O papel dos professores e professoras é fundamental dentro do programa, por isso, a necessidade de apropriar-se e promover a cultura de Aprendizagem Criativa em seus espaços de atuação docente, seja com estudantes, colegas, familiares e comunidade, que significa aprender e pôr em prática metodologias ativas, inovadoras e criativas para ensinar e aprender, de modo a desenvolver inteligência emocional para lidar com as questões da sua atuação docente.

Para alcançar esse propósito foram realizadas reuniões gerais com a consultoria e oficinas de formação, facilitadas por um estagiário. Ocorreram 4 grandes formações gerais,

para todo o grupo de professores e professoras, e depois, cada escola, mediada pelos Residentes/Curadores/as, organizou sua própria formação.

- **Nó dos/as Residentes/curadores/as**

A atuação dos/das Residentes/Curadores/as tem como objetivo promover a articulação entre a universidade e a rede de ensino Sesc-PE, desenvolvendo ações de formação continuada e em serviço com os professores, professoras, gestores e gestoras das escolas da rede Sesc-PE, com o objetivo de estimular e engajar o/a professor/a na Rede de Vivências Formativas da rede de ensino do Sesc-PE.

Os/as Residentes/Curadores/as foram mestrandos/as e doutorandos/as de Educação, que passaram por formação nas especificações do programa em relação à formação da Rede de Vivências Formativas.

Os/as Residentes/Curadores/as das unidades do Sesc-PE foram o elo que fez toda a articulação entre as escolas, professores, gestores e universidade. Assim, como Paulo Freire afirma, eles formam e se formam em comunhão com toda a rede. São mestrandos/as e doutorandos/as, Residentes/curadores/as do Sesc-PE que foram formados/as para realizar suas atividades nas unidades do Sesc-PE, desenvolvendo práticas inovadoras e pesquisando suas próprias práticas e dos docentes, numa ininterrupta ação de Pesquisa enquanto princípio educativo (Freire, 1996).

As ações dos/as Residentes/Curadores/as foram acompanhadas permanentemente pelos/as mentores/as (professores e professoras da UFPE) que também eram orientadores/as dos mesmos em relação às ações a serem desenvolvidas nas escolas.

A imersão dos/as Residentes/Curadores/as nas unidades de ensino da Rede Sesc-PE teve como objetivo fazer com que eles/as vivenciassem a cultura da escola e compreendessem melhor suas necessidades, por meio de diálogos e reuniões (presenciais e/ou virtuais) com a gestão da escola e seus professores e professoras.

A seguir, detalhamos melhor o processo de imersão dos/as Residentes/Curadores/as nas unidades de ensino do Sesc-PE.

1. **Antes da imersão:** Antes de vivenciarem a residência, os/as Residentes/Curadores/as passaram por aulas teóricas e práticas ministradas pelos/as mentores/as (professores e professoras da UFPE), nas quais estudaram métodos de identificação de problemas e elaboração de planos de ação. Elas desenvolveram estudos sobre abordagens pedagógicas, especialmente a abordagem da Aprendizagem Criativa, documentos do Ministério da Educação. Também foram promovidas simulações de possíveis

problemas que poderiam ser encontrados na escola e nas salas de aula. Os/as Residentes/Curadores/as visitaram as escolas, remotamente, antes do início da residência para poderem desenvolver suas estratégias didáticas e fazer conjuntamente um plano de trabalho.

2. **Imersão:** Os/As Residentes/Curadores/as das unidades educacionais da Rede Sesc-PE passaram por imersão remota, semanalmente, ao longo do semestre. Nesse período, foram acompanhados e orientados pelos mentores/as (professores e professoras da UFPE) e tiveram as responsabilidades compartilhadas para planejar e desenvolver as atividades. Os/as Residentes/Curadores/as foram avaliados/as pelo gestor da unidade, por professores, professoras e coordenadora do projeto. Além da escola, cada residente passou 20% da imersão junto à equipe de coordenação do programa, com o intuito de compreender os desafios da gestão escolar e elaborar um plano de ação conjunto para melhorias na escola.
3. **Após a imersão:** Após cada período de imersão, os/as Residentes/Curadores/as realizaram seus relatórios e participaram de reuniões com mentores/as (professores e professoras da UFPE), individualmente e em conjunto com as demais Residentes/Curadores/as. Também receberam as avaliações individuais e trabalharam, junto aos mentores/as (professores e professoras da UFPE) e as demais Residentes/Curadores/as, planos de ação para desenvolverem nas escolas, a partir do que foi vivenciado, discutido e definido com a gestão das escolas e os professores e professoras durante a imersão. Elas também responderam a uma autoavaliação.

- **Nó dos Mentores e Mentoras**

Foi também estabelecido como objetivo projetar, desenvolver, executar e avaliar o Programa da Rede de Vivências Formativas, junto à Gerência Regional de Educação do Sesc-PE e aos/às gestores, gestoras, professoras e professores das unidades de ensino e estagiários.

Para tanto, foram realizadas reuniões com a Gerência Geral sempre que foi solicitado; reuniões mensais com gestores e gestoras das unidades e professores e professoras; acompanhamento e mentoria permanente dos/as Residentes/Curadores/as; estudo e elaboração de soluções, junto aos/as Residentes/Curadores/as, gestores/as e professores/as, para desafios enfrentados pelas unidades; produção de relatórios avaliativos sobre as ações desenvolvidas em cada unidade, e geral, sobre o desenvolvimento da rede.

- **Nó da comunicação**

Sem comunicação não há Educação. A comunicação é fundamental para clarear as relações, dar visibilidade e socializar as ações desenvolvidas na rede, promovendo a fluidez das informações. O profissional dessa área, Residente/Curador/a, procurou assessorar toda a comunicação promovida pelo Programa Rede de Vivências Formativas, tanto na divulgação, de documentação, como na alimentação do processo comunicativo.

- **Nó de design/mídia**

Os profissionais de design/mídia, Residente/Curador/a, formaram o nó que deu a beleza e estética aos processos comunicacionais. A mensagem é fundamental, mas não funciona se não tiver o impacto necessário para atingir as pessoas da melhor forma.

O profissional Residente/curador/a desenvolveu as mídias (podcasts, cards, vídeos, etc) a partir das necessidades geradas pelos coordenadores do projeto, Residente/curador/a e gestores/as da rede Sesc PE. O/a designer trabalhou diretamente com a equipe da comunicação e da tecnologia.

- **Nó da tecnologia**

Projetou a arquitetura do site, definiu as soluções tecnológicas que comportam o portal da Rede de Vivências Formativas, desenvolveu, gerenciou e atualizou a plataforma. Definiu o escopo de soluções técnicas para implementação do projeto. Deu o suporte técnico aos usuários.

- **Nó da comunidade**

Uma escola não existe sem a comunidade. Ela dá vida ao espaço educacional e mantém a busca por melhorias constantes para a educação dos seus. É fundamental a participação dos familiares e demais dispositivos sociais da comunidade do entorno da escola nas suas ações. Por isso, os/as Residentes/Curadores/as, junto com gestores/as, professores/as e mentores/as (professores/as da UFPE), estiveram sempre atentos para estreitar cada vez mais essas relações.

1.2. A Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE

Assim como a maioria dos espaços educacionais do Brasil, o Sesc/PE foi surpreendido com o afastamento social e a necessidade de continuar sua atuação de forma remota, sem estar devidamente preparado para isso.

Buscando alternativas de superação desse desafio, o Sesc/PE vislumbrou a possibilidade de uma atuação a partir da Rede de Vivências, de forma que pudesse promover a qualificação das Escolas e garantir a qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as da Rede SESC, por meio da utilização de metodologias e tecnologias educacionais que atendam aos novos processos de ensino remoto, visando promover uma *Cultura de Aprendizagem Criativa para a construção de conhecimentos e habilidades que serão a base para os novos referenciais pedagógicos do SESC-PE*, diante dos novos desafios da Educação, impulsionados pelo cenário de pandemia da Covid-19.

A criação de uma Rede de Vivências Formativas para a rede Sesc-PE procurou considerar o contexto das unidades educacionais, seus projetos pedagógicos, a estrutura física, tecnológica e pessoal. O projeto ocorreu com as 14 unidades educacionais do Estado, considerando os/as professores/as, gestores/as, comunidade e estudantes da rede.

O projeto procurou lidar com os dois desafios de formação inicial e continuada de professores, em um modelo viável, sustentável e replicável. Buscou ampliar o engajamento docente e, conseqüentemente, o discente, aumentando o nível de confiança dos professores e professoras do Sesc-PE quanto à preparação para assumirem a inserção de metodologias ativas e práticas inovadoras em suas aulas, especialmente em tempos de Pandemia do Covid-19. Para atingir esse objetivo, o projeto se propôs a promover a concepção, desenvolvimento e acompanhamento da Rede de Vivências Formativas das unidades educacionais do Sesc-PE, baseada numa cultura de aprendizagem criativa e inovadora.

O objetivo principal da atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE foi criar e consolidar, nas unidades educacionais, uma cultura de aprendizagem e formação continuada, baseadas na aprendizagem criativa, envolvendo gestores, professores, estudantes, familiares e comunidade do entorno.

Visa também promover a emancipação dos sujeitos através da proficiência digital, pois estamos em um mundo essencialmente tecnológico e digital; da proficiência científica, pois sujeitos apoiados na ciência são capazes de compreender melhor o mundo em que vivem, seus problemas e encontrar soluções mais adequadas para viver dignamente; e, especialmente, da proficiência emocional, pois necessitamos de um mundo mais humano e preparado para enfrentar as vicissitudes da vida, que nos levam, cada vez mais, para o inesperado e o emergencial.

O modelo de atuação da Rede de Vivências Formativas foi baseado na Aprendizagem criativa/Pensamento criativo, que é uma abordagem pedagógica focada na Teoria da

Aprendizagem Criativa e norteada pelos chamados 4Ps: Projetos, Parcerias, Paixão e Pensar Brincando (Resnick, 2020).

Essa Metodologia foi desenvolvida por Mitchel Resnick para trabalhar com estratégias diversificadas, temas e conteúdo de forma motivadora e instigante para os estudantes, colocando-os no centro do processo educativo. Resnick coordena o *Lifelong Kindergarten*, que é um Laboratório de Aprendizagem Criativa no Instituto de Tecnologia de Massachussetts (MIT). Ele foi aluno de Papert, um dos fundadores do Laboratório de Aprendizagem Criativa, e criou também a abordagem construcionista a partir de seus estudos com Piaget na década de 1960¹⁵.

A abordagem da aprendizagem ativa baseia-se, portanto, no construcionismo e enfatiza que o processo de aprendizagem transcorre a partir da problematização e experimentação, utilizando artefatos de modelagem e prototipagem rápida para solucionar desafios e construir invenções, tendo como base a própria realidade, o entorno, expectativas, leitura de mundo e necessidades individuais e coletivas. Algumas de suas características são:

- Modelagem, prototipagem e fabricação digital para a produção de futuros desejáveis por todos (estudantes, docentes, comunidade escolar, pais), possibilitando o engajamento estudantil em suas aprendizagens, de forma ativa.
- Fomento para o desenvolvimento de competências intelectuais, como observação, questionamento, análise, planejamento, compreensão, síntese, relação, tomada de decisão e visão interdisciplinar, além de competências sociais (interpessoais): convivência em grupo, tolerância, ética, cooperação e comunicação.

Baseado nessa teoria pedagógica e no contexto e projeto já existente da escola, o projeto de Rede de Vivências Formativas adotou alguns pressupostos que foram desenvolvidos em suas ações como transversais ou fixos, dependendo do projeto de cada escola e suas necessidades, conforme listamos a seguir:

- Inovação Pedagógica - Metodologias Ativas; Coreografias didáticas; Coreografias Institucionais; Integração BNCC.
- Engajamento Estudantil - Empatia; Oferta de atividades extracurriculares; Envolvimento dos estudantes nas atividades dentro e fora de sala de aula; Protagonismo; Integração do currículo de forma transparente e divertida.

¹⁵ Papert criou o Logo, um software para que crianças programassem para aprender conceitos de Matemática e exercitar a criatividade e inovação. Resnick criou o Scratch, linguagem de programação com a qual é possível fazer animações e jogos sem precisar ter conhecimentos prévios sobre o assunto.

- Engajamento Docente - Bem-estar docente; Formação continuada e em serviço; Socialização de experiências exitosas; Motivação; Qualificação acadêmica – Promoção de participação em eventos de estudos científicos.
- Cultura Digital - Pensamento Computacional; Internet das Coisas; Integração de tecnologias digitais com currículo; Robótica.
- Cultura Maker - Aprender fazendo; Mão na massa; Flow.
- Gamificação - Desafios cognitivos; Colaboração; Identidade; Estética; Narrativa; Descoberta.
- Criatividade e Empreendedorismo - Arte e desenvolvimento Sócio-cognitivo-motor; Ativando a criatividade; Gestão de Projetos; Aprendendo soluções através das artes; Música, corpo e aprendizagens.
- Cenários de Aprendizagem - Ambientes dinâmicos e flexíveis; Espaços de Aprendizagem flexíveis e diversificados.
- Habilidades Emocionais - Inteligência emocional; Autoestima; Relações interpessoais; Relação Intrapessoal.

Dessa forma, a Rede de Vivências Formativas do Sesc/PE buscou promover a qualificação das Unidades Educacionais em metodologias e tecnologias educacionais para atender aos novos processos de ensino remoto em função da pandemia do Covid-19, de forma a garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos da Rede SESC, com foco na inovação, visando a promoção de uma Cultura de Aprendizagem Criativa. Para isso foram realizadas atividades em conjunto com as unidades escolares, desenvolvidas por seus Residentes/Curadores, docentes e gestores.

As atividades abaixo foram realizadas no período de outubro de 2020 a de maio de 2021:

- Formação continuada dos profissionais da educação do Sesc PE através da metodologia Rede de Vivências Formativas.
- Formação contínua de 100% dos profissionais da educação da rede Sesc-PE.
- Atividades que visaram promoção do nível de engajamento docente e discente.
- Ampliação do conhecimento dos profissionais da educação do Sesc-PE quanto à inserção de novas metodologias ativas e inovação tecnológica em suas práticas docentes.

- Contribuição com a qualificação das práticas pedagógicas, processos avaliativos e mudanças na cultura das escolas.
- Contribuição com a mudança de cultura educacional, que poderá repercutir no realinhamento e requalificação do projeto Político Pedagógico das escolas do Sesc/PE.

1.3. Equipe de trabalho no Programa Rede de Vivências Formativas do Sesc/PE

Visando criar um ecossistema de intercâmbio de conhecimentos entre teoria e prática educativa, a Rede de Vivências Formativas procurou impactar a qualidade do ensino dos professores da rede Sesc PE, aproximando-os da Universidade e preparando os professores para assumirem, com confiança, suas turmas como professores ativos, criativos, encantadores e inovadores.

A inovação desse projeto está em atacar ambos os desafios de formação de docentes de forma integrada, em um modelo de parceria atrativo não apenas pedagogicamente, mas por meio da troca por meio de experiências práticas e formação teórica.

Para a implementação do programa, além dos gestores das unidades, uma equipe foi necessária: uma coordenação da imersão docente nas unidades Sesc, além dos/as Residentes/Curadores/as que atuaram diretamente com gestores/as, técnicos e professores e professoras nas 14 unidades educacionais do Sesc/PE. A coordenação da imersão docente foi responsável por toda a comunicação entre a universidade e atores das unidades do Sesc. Suas principais responsabilidades foram:

- Executar o plano de comunicação e engajamento dos professores e professoras das unidades.
- Estruturar o currículo das formações junto aos gestores/as das unidades.
- Organizar a logística e a agenda dos encontros de formação e dos/as Residentes/Curadores/as.
- Acompanhar os/as Residentes/Curadores/as durante toda imersão.
- Medir e analisar os indicadores de melhoria de performance dos professores e professoras e dos/as Residentes/Curadores/as.
- Medir e analisar a satisfação dos professores e professoras quanto a formações.

1.4. Processo Avaliativo do Programa da Rede de Vivências do Sesc/PE

Avaliação é o processo que consiste em emitir juízos de valor sobre as atividades e resultados de uma política, estratégia ou projeto. O Programa da Rede de Vivências Formativas na rede SESC-PE buscou promover uma grande mudança na cultura das escolas.

Era desejável que essa mudança fosse perceptível não apenas na forma como os estudantes aprendem e desenvolvem suas atividades em sala de aula, mas também como a escola se organiza e estabelece relações com a comunidade escolar como um todo. Também se observaram mudanças no clima organizacional das unidades escolares. Por esse motivo, todos os nós da rede foram avaliados.

Para que o processo de construção de cultura não fosse uma agressão ao ambiente escolar, mas uma construção coletiva e produtiva, foi necessário que houvesse o conhecimento profundo sobre a realidade existente, uma vez que há muitos elementos exitosos, mas também necessidades. Por esse motivo, foram realizadas reuniões constantes entre os mentores/as (professores e professoras da UFPE), a Gerência Regional e as gestões das unidades escolares, além do contato constante com os professores e professoras das unidades.

Através da formação e acompanhamento dos mentores/as (professores e professoras da UFPE), os/as Residentes/Curadores/as apreenderam a cultura existente e promoveram, em comum acordo com professores e professoras e gestores/as, as mudanças necessárias, que foram diagnosticadas através de imersões constantes na escola. Essas ações dos/as mentores/as (professor e professora da UFPE), residentes/curadores/as e protagonistas da rede SESC-PE foram importantes no processo de Avaliação de Necessidades.

A Avaliação Teórica foi desenvolvida através de estudos sistemáticos e produções científicas, junto à universidade, especialmente sobre a abordagem teórica da Aprendizagem Criativa, que foi estimulada entre professores e professoras, gestores/as, mentores/as e residentes/curadores/as. Foi essencial que todos tivessem aprofundamento teórico para embasamento de suas práticas docentes.

Foi promovida a Avaliação de Processos através de reuniões, entrevistas, formulários eletrônicos e consulta a documentos e outros materiais. Uma Avaliação de Impacto precisou de maior tempo de realização do projeto e, por isso, ocorreu em 2021, período em que se consolidou a REDE nas unidades educacionais do SESC/PE. Os resultados dessas avaliações são apresentados no quinto tópico do capítulo três com o nome: análise da atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE sob o olhar dos docentes.

2 Breves considerações finais deste capítulo

Incluimos este capítulo na tese, visando enquadrar o campo investigativo, bem como, um melhor entendimento de como ocorre a metodologia de atuação pedagógica da rede de vivências formativas, e o papel do residente que atua como um curador educacional.

Para tanto, apresentamos a história da rede de vivências formativas que surge como uma atuação pedagógica dentro do programa de extensão Residência Docente nas Ciências - ReDEC, que faz parte da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Explicitamos ainda como foi pensado e construído esse modelo de atuação, e como ocorreu na Rede Sesc/PE apresentando sua equipe de trabalho.

De forma geral, o início da atuação da ReDEC, por meio do seu modelo pedagógico de rede de vivências formativas, em um espaço educativo, ocorre quando a UFPE é procurada por uma instituição ou rede de ensino, que sente a necessidade de inovar suas práticas pedagógicas, de maneira mais efetiva e disruptiva. Para tanto, disponibiliza-se como campo pesquisa e intervenção aos residentes/curadores que são estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Por isso, importante ressaltar que o perfil da rede de vivências formativas é de uma atuação personalizada, singular, atendendo as necessidades de cada espaço de forma única, peculiar com a realidade do contexto social de uma escola ou unidade educacional.

Pecorrendo nosso relato de como ocorreu o processo investigativo dessa pesquisa, apresentaremos a seguir o segundo capítulo que traz o percurso metodológico utilizado, discorrendo sobre métodos qualitativos e pesquisa ação participante, que aplicadas neste estudo.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.
Jean Piaget

O percurso metodológico de uma pesquisa é sempre um passo importante a ser tomado, considerando que a escolha do método dará ao trabalho o traço e o esboço do desenho a ser realizado. O objeto pode ser o mesmo, mas, dependendo da área em que a pesquisa será realizada, a escolha do método e das estratégias poderão seguir caminhos diferentes, porém todas válidas. Isso porque o mais importante na escolha da metodologia é sua coerência com os objetivos e o contexto social em que será realizada.

Em se tratando da presente pesquisa, a escolha do caminho a percorrer se tornou desafiante, pois não podemos deixar de considerar o momento atípico em que essa pesquisa foi realizada. Escolhemos como percurso metodológico a investigação-ação participativa, portanto, alicerçada numa abordagem qualitativa.

A pesquisa-ação, entendida sob a perspectiva emancipadora, é um exercício ético que traz para o debate da investigação a realidade social da práxis e das ações das pessoas participantes (Franco, 2005).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa-ação é aquela que tem o foco na realidade vivenciada pelos participantes, não apenas para descrever e/ou caracterizar e analisar, mas para trazer contribuições na transformação dessa realidade e das pessoas envolvidas. Amado e Cardoso (2017) ratificam a não passividade da natureza e da utilidade desta estratégia de investigação, o que torna necessária a concepção de uma relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente.

Esta pesquisa foi desenvolvida de forma participativa, havendo trocas de experiências e conhecimentos entre os pesquisadores, com seu conhecimento especializado, e os participantes, com seu conhecimento local, construindo uma sinergia, caracterizando-se, assim, como uma modalidade de investigação-na/pela-ação, conforme defende Esteves (1986).

Antes de expor o percurso metodológico desenvolvido, ressaltamos a necessidade de apresentarmos um breve resgate histórico quanto às investigações na área da educação e, especificamente, quanto à pesquisa-ação, apresentando as vantagens e limites dessa estratégia.

Dessa forma, no tópico a seguir apontamos a Investigação na Educação, descrevendo a chegada da pesquisa qualitativa nessa área, suas críticas e importância da sua aplicabilidade. Seguindo esse percurso, em seguida discorreremos sobre a pesquisa-ação, trazendo a visão de

alguns teóricos e um posicionamento positivo quanto ao seu uso. Por se tratar de um tema vasto, que aqui não foi possível explorar de forma ampla como a temática exige, optamos por trazer breves considerações antes de apresentarmos a caracterização do lócus da pesquisa, dos participantes e instrumentos utilizados.

1 A investigação qualitativa em educação

*Encontrar respostas é satisfação temporária.
O bom mesmo é a investigação que nos
mobiliza.
Padre Fábio de Melo.*

Podemos afirmar que, na contemporaneidade, as investigações em educação têm cada vez mais seguido trajetórias qualitativas de pesquisa. No entanto, até a década de 80 do século XX não era essa a realidade, pois as investigações nessa área sofriam ainda a forte herança do positivismo e da sua tradição quantitativa. Segundo Costa, Souza e Reis (2015), a introdução dos métodos qualitativos na educação ocorreu através dos pesquisadores da área de antropologia, que já desenvolviam pesquisas qualitativas em sua área, levando essa *expertise* para a educação através de pesquisas sistematizadas.

A importância do uso da metodologia qualitativa nas pesquisas em educação foi defendida por Lincoln e Guba (1985). Em suas recomendações, afirmavam que as pesquisas em educação não deveriam ser realizadas em laboratórios, mas em situações mais reais do seu cotidiano escolar, as quais denominavam de “naturalistas” ou “construtivistas”. De acordo com Neri de Souza (2006), posteriormente, essas denominações foram substituídas por “etnografia” e “fenomenologia” (p. 145), de acordo com o tipo de abordagens usadas.

Ademais, tem se tornado cada vez mais notória a necessidade de as investigações em ciências da educação serem realizadas através de abordagens qualitativas, dada a complexidade dos fenômenos sociais e humanos e a necessidade de uma visão holística dos objetos de estudo. Por isso, concordamos com Costa, Souza e Reis (2015, p. 28), ao afirmarem que, “se temos problemas em educação que pressupõem investigação aprofundada e contextualizada, necessitamos realmente das metodologias qualitativas das suas conjugações”, e ainda que “a primeira e principal preocupação do cientista desta área deveria ser com a qualidade da investigação em educação em termos amplos, seja ela de natureza quantitativa, qualitativa ou mista”. Portanto, a escolha da metodologia não diz respeito a outra coisa senão com a coerência das questões da investigação e os objetivos dos investigadores.

Dentre as diversas estratégias da investigação qualitativa, aqui traremos uma síntese teórica sobre pesquisa-ação participativa.

2 Pesquisa-ação participativa

A Natureza é exatamente simples, se conseguirmos encará-la de modo apropriado... Essa crença tem-me auxiliado, durante toda minha vida, a não perder as esperanças, quando surgem dificuldades de investigação.
Albert Einstein.

Saber como falar de um objeto de pesquisa é tão relevante quanto ter um íntimo conhecimento desse objeto, pois o método de abordagem pode contribuir, ou não, para o entendimento do leitor. Isso porque o objeto não existe sozinho, pois tem imbricações e implicações com outros objetos e atores, que devem ser considerados.

Entretanto, o método nada mais é que um caminho a seguir, uma trilha. Contudo, não podemos fazer dessa trilha um trilho, ou seja, não podemos ser rígidos no caminho, mas precisamos defini-lo bem, o bastante para não nos perdermos. Podemos ter flexibilidade sem perder a rigorosidade necessária para obter o êxito desejado.

Dentre as estratégias da pesquisa qualitativa, propomos apresentar aqui, de forma sucinta, a trilha metodológica utilizada nesta pesquisa, a pesquisa-ação. Dessa forma, as dúvidas, ambiguidades e polêmicas que fazem parte da pesquisa qualitativa parecem ser reforçadas quando tratamos da investigação-ação. Segundo Jesus, Vieira e Effegen (2014), algumas perguntas rondam a investigação-ação, no intuito de questionar sua credibilidade, que são objeto de pesquisa desses autores: “mas o que é mesmo conhecimento em pesquisa-ação? Quando o pesquisador sai, o que fica? Qual é mesmo o processo? E os resultados? Quem define os caminhos? Quais são as estratégias? Há uma epistemologia?” (p. 772). Esses autores assumem como pressuposto que:

acolher a pesquisa-ação como uma possível forma de produção de conhecimento é em si uma posição aberta a uma postura ética. A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença. (p. 772).

A pesquisa-ação entendida sob a perspectiva emancipadora é um exercício ético que traz para o debate da investigação a realidade social das práxis e das ações dos participantes (Franco, 2005). Ao buscarmos conhecer um pouco a sua origem, entendemos que não se tem a certeza de quem são os méritos do início dessa estratégia de investigação.

Tripp (2005) realizou um breve resgate histórico quanto ao surgimento desse processo. O autor nos mostra que o termo pode ter aparecido pela primeira vez com o autor Lewin (1946), no entanto, Altrichter et all (1992) acreditam que Lewin pode ter encontrado o termo em um trabalho na Alemanha, em 1913. Percorrendo a trilha dessa história, Tripp (2005) mostra mais duas vezes o início dessa metodologia. Uma teoria apontada por Deshler e Ewart (1995) sugere que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier, enquanto comissário de Assuntos Indianos, durante a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de melhorar as relações inter-raciais. Já para Selener (1992), esse método de pesquisa iniciou por Buckingham (1926), que em seu livro *Research for Teachers* [Pesquisa para professores] apresenta um processo investigativo característico da pesquisa-ação. Acredita-se que John Dewey (1933), em seu conceito de reflexão, apresenta nada mais que o próprio conceito de pesquisa-ação (Rogers, 2002).

Como podemos perceber, a pesquisa-ação se apresenta de forma polêmica desde seu surgimento. Mas isso não tira os méritos de sua prática, pois essa se apresenta como orientação para solução e melhoria de problemas identificados no processo pedagógico, de forma que contribua com a melhoria da própria prática ou do currículo.

Segundo Tripp (2005), o esquema de uma investigação-ação se dá assim:

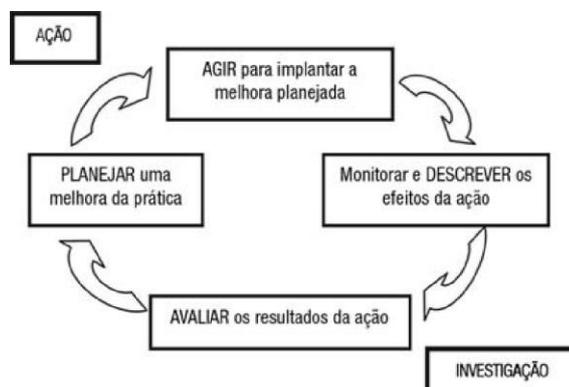


Figura 02 – Esquema de Investigação-ação segundo Tripp
Fonte: Tripp (2005)

Segue um ciclo no qual se “aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446). Para esse autor, as quatro fases desse ciclo, representadas no diagrama acima, são utilizadas em investigação-ação de

qualquer área, a exemplo da área médica e de gestão. No entanto, esse autor, citando Brown e Drowling (2001), diferencia a pesquisa-ação na área educacional por ser “um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas...” (Brown e Dowling, 2001, p. 152). Portanto, esta pesquisa traz a possibilidade de haver ação-reflexão-ação no processo educacional, ou seja, através da pesquisa há possibilidade de reflexão sobre a prática e de agir ainda durante o processo de estudo, seguindo de uma nova investigação, até que haja amadurecimento do processo e ocorra uma pausa conclusiva, mesmo que, por vezes, momentânea, por apresentar necessidade de uma retomada do processo ação-reflexão-ação. Enfim, como afirmam Jesus, Vieira e Effgen (2014):

é esse processo que mescla investigação, ação-reflexão-ação, movimentos coletivos e uma atitude propositiva diante do vivido (nutrida pela reflexão crítica) que faz da pesquisa-ação uma possibilidade de o pesquisador compreender a realidade social e, simultaneamente, produzir novos-outros conhecimentos e constituir espaços de formação com os sujeitos envolvidos no estudo, na busca de novas linhas de pensamento e de ação (p. 779).

Assim, podemos afirmar que a pesquisa-ação é aquela que tem o foco na realidade vivenciada pelos participantes, não apenas para descrever e/ou caracterizar e analisar, mas para trazer contribuições na transformação dessa realidade. Por isso, concordamos com Barbier (2004, p. 115), ao afirmar que “[...] não se trata, pois, de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”.

Para Peruzzo (2017), existe um sentido nessa estratégia de pesquisa, uma razão de ser, que não se trata de modismo, mas de uma necessidade efetiva de um grupo, que só pode ser descoberta a partir da “inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada” (p. 165).

Amado e Cardoso (2017) chamam atenção para a afirmativa de Johnson (1993) de que a pesquisa-ação é pode ser identificada por ciclos espirais, que tem seu início na identificação dos problemas, seguindo para a recolha sistemática de dados, com constante reflexão e análise, para desenvolver ações orientadas em função dos dados obtidos quando, finalmente, ocorre as redefinições do problema (Amado e Cardoso, 2017). Os referidos autores ainda ratificam a não passividade da natureza e da utilidade dessa estratégia de investigação, o que torna necessária a concepção de uma relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente, sendo esses: o momento da investigação quanto o problema que foi diagnosticado, considerando seu contexto social, ou seja, de caráter situacional; e o momento

da intervenção, ou seja, a ação voltada para resolver o problema que foi diagnosticado e transformar a situação anterior. O processo não se encerra aí, ocorrendo novamente a reflexão, visando a produção de conhecimento quanto a própria transformação, ocorrendo assim, o caráter autoavaliativo de todo o processo.

Destarte, muito se tem para descortinarmos sobre essa estratégia metodológica, e um aspecto relevante que podemos trazer para a discussão diz respeito à sua validação, uma questão já muito refutada na pesquisa qualitativa, e quando se trata da pesquisa-ação parece ser mais incisiva. No entanto, Amado e Cardoso (2017), lembrando Baumfield e colaboradores (2008), ratificam que “a apresentação dos resultados, para que possam ser utilizados pelos pares, bem como a clara explicitação do processo da sua produção é, uma maneira eficaz de desafiar os colegas e replicarem os estudos e, assim, contribuírem para validar o conhecimento alcançado por via desta abordagem metodológica” (p. 199).

3 Percurso realizado nesta intervenção

*Nada se manifesta à mente humana, se esta não começa
por mostrar-se acessível ao conhecimento que
generosamente se apresenta à sua investigação*
Carlos Bernardo Gonzalez Pecotche

Considerando que esta pesquisa faz parte de um projeto maior, ou seja, a atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE, faz-se necessária a (re)leitura do capítulo anterior (capítulo 1 da segunda parte dessa tese), que discorre sobre curadoria educacional na rede de vivências formativas, pois, tal capítulo traz maiores detalhes do percurso deste Programa mais amplo.

Considerando ainda o inesperado período pandêmico, acreditamos ser necessário historicizar o caminho percorrido durante o período da apresentação do plano de tese até a realização dessa pesquisa.

O Plano de Tese apresentado ao Programa trazia como lócus de pesquisa uma Escola da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Feira Nova, agreste de Pernambuco, onde o Programa REDEC atuava desde 2017, desenvolvendo um Projeto de “Imersão Docente: Intercâmbio da Academia à Experiência em Sala de Aula, Feira Nova – PE”. Esse projeto levou o Município a receber o Prêmio Desafio Município Inovador, promovido pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC).

No âmbito desse projeto, em 2017/2018, esta pesquisadora realizou oficinas com docentes da Rede Municipal de Feira Nova, com o título: “O Cuidado de Si como estratégia

para o Bem Estar Docente”. No início, foi realizada uma coreografia institucional (Padilha et al, 2010), em que identificamos a existência de conflitos em praticamente todas as escolas do município. Aliado a esse fato, o número de professores e professoras com alto nível de estresse, segundo os profissionais de educação, era bastante elevado.

Entretanto, em março de 2020, o Brasil, por força da Portaria Nº 356, de 11 de março de 2020, teve que cumprir o distanciamento social com o objetivo de diminuir os riscos de contaminação pelo vírus. No Estado de Pernambuco, o governador, através do Decreto-Lei de nº 48810, de 16 de março de 2020, suspendeu todos os serviços públicos e privados, nessa mesma perspectiva, a de atenuar os efeitos devastadores provocados pela contaminação do Coronavírus, propiciando a diminuição do número de pessoas infectadas.

O período de confinamento social se estendeu por um prazo maior do que o esperado, o que levou as escolas a realizarem as aulas através do modelo remoto. Entretanto, especificamente a Educação de Jovens e Adultos foi bastante prejudicada, devido às características desse público, que, em sua maioria, ainda não são alfabetizadas e/ou letradas e ainda apresentam o analfabetismo digital.

Ratificando o disposto anteriormente, apresentamos dados do Relatório Anual do Movimento Todos pela Educação (Todos pela Educação, 2021), apontando que 94,2% da população brasileira com 15 anos ou mais é considerada alfabetizada, e que apenas 89,1% da população de Pernambuco encontra-se alfabetizada (p. 85). Quanto aos funcionalmente alfabetizados, em 2020, o país apresentou 71% dessa população, dois pontos percentuais abaixo do índice registrado em 2015 (p. 86).

O ano de 2020, no Brasil, iniciou-se com três milhões de matrículas de EJA, sendo as regiões de maior concentração o Nordeste, com 1,2 milhões, e o Sudeste, com 938,9 mil. Considerando que, segundo a UNESCO, o Brasil foi um dos países que permaneceu com escolas totalmente fechadas por mais tempo (Todos pela Educação, 2021), além da existência de estudantes matriculados sem estrutura para acesso às aulas remotas, podemos imaginar o grande estrago que a pandemia causou também para essa modalidade.

Precisamos ainda apresentar o fato de que as escolas da rede pública permaneceram mais tempo fechadas do que as escolas da rede privada, e que os matriculados na modalidade da EJA, na rede privada, é de apenas 1,2% (MEC/INEP, 2020, p. 30). Esse cenário inviabilizou a realização da pesquisa no Município de Feira Nova, por se tratar de uma rede pública e, como descrito, teve suas escolas fechadas por um período maior.

Diante desse contexto, considerando o tempo e necessidade de desenvolver este estudo, foi imperativa a mudança do lócus da pesquisa. Em alternativa, esse grupo de pesquisadores e

pesquisadoras optou por realizar o estudo nas unidades do Sesc-PE, considerando que essa instituição não faz parte da rede pública, por se tratar de uma instituição do terceiro setor participante do Sistema S¹⁶, teve autonomia para encontrar estratégias de atuação junto aos estudantes da EJA, mesmo durante o período pandêmico.

Durante o período de pandemia, a Rede Sesc/PE procurou a equipe UFPE, buscando apoio para desenvolver alternativas pedagógicas diante do enfrentamento as adversidades apresentadas pelo isolamento social. Nesse contexto, esta instituição recebeu o Programa de Vivências Formativas, com o objetivo principal de criar e consolidar na rede de unidades educacionais do Sesc-PE uma cultura de aprendizagem e formação continuada.

3.1 Rede SESC - caracterização do lócus de pesquisa

Em 1945, os efeitos da II Guerra Mundial trouxeram o padecimento econômico ao Brasil. Em busca de estratégias de superação desse cenário, foi realizada a I Conferência Nacional das Classes Produtoras, que ocorreu em Teresópolis, RJ/Brasil. Nessa conferência foi elaborada uma Carta da Paz Social, com o intuito de promover o crescimento social do país, diminuindo as diferenças entre as classes. Como fruto dessa Carta, em 13 de setembro de 1946, foi criado o Serviço Social do Comércio (SESC) pelo Decreto-Lei nº 9.853.

O Sesc é uma instituição sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviços, através da contribuição de receita compulsória. Com essa característica, pode ser considerada uma instituição paraestatal, que, segundo Bond (2006)¹⁷:

São entidades paraestatais as empresas públicas, as sociedades de economia mista e os serviços sociais autônomos, a exemplo o SESI, o SESC, o SENAI e o SENAC. Esses serviços sociais são oficializados pelo Estado, mas não integram a administração direta e nem a indireta (p. 01).

As instituições paraestatais têm o papel de cooperar com o poder público, entretanto, possuem administração e patrimônios próprios e figuram como uma instituição particular convencional, como associações, sociedades civis e fundações.

O Sesc atua na Assistência ao trabalhador do comércio de bens e serviços e turismo e a seus familiares, nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Turismo e Lazer, podendo atender

¹⁶ O Sistema S é um conjunto de organizações que atua no interesse da indústria, do comércio e dos serviços, proporcionando não só treinamentos e aprimoramentos profissionais, mas também lazer e saúde aos profissionais atrelados a essas áreas, sendo que essas contribuições são mantidas com recursos provenientes de cada setor.

¹⁷ Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/32900/entidades-paraestatais>. Acessado em: 09/out/2021.

também a população em geral, ofertando alguns serviços gratuitos e outros com valores mais acessíveis. Tem como Missão “promover ações socioeducativas que contribuam para o bem estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática”, e como Visão “ampliar o reconhecimento pelos trabalhadores e empresários do comércio de bens, serviços e turismo, bem como pela sociedade, como instituição inovadora e propositiva na promoção de ações para o desenvolvimento humano e social”.

Em Pernambuco, o Sesc instalou-se no dia 05 de março de 1947, e atualmente conta com 21 unidades fixas, em 15 cidades, e 6 unidades móveis, levando projetos e ações para mais de 112 municípios do Estado¹⁸. Das 21 unidades fixas do Sesc, 14 são voltadas para a Educação e as demais são Hotéis, Restaurantes, Centros de Produção Cultural e Bancos de Alimentos.

As 14 unidades educacionais, em 2020, apresentaram um total de 5.013 alunos, dos quais 1.065 estavam matriculados na modalidade EJA, conforme descrito na tabela 2.

Tabela 02 – Matrículas EJA SESC/PE-Brasil

Matrículas EJA Sesc/PE		
Unidades	Turmas	Alunos
Caruaru	8	251
Garanhuns	7	184
Piedade	6	163
Goiana	6	90
Araripina	3	63
Surubim	3	59
Belo Jardim	3	59
Arcoverde	3	52
Bodocó	3	46
Santo Amaro	2	41
Buíque	3	40
São Lourenço	1	17
Total	48	1065

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados encaminhados pela Unidade Central do Sesc/PE

A educação no Sesc apresenta como proposta pedagógica “a socioconstrutivista, na qual o aluno é o sujeito do conhecimento e os conteúdos trabalhados são pautados na realidade”¹⁹. O tempo da criança no Sesc é ampliado para além das salas de aula, tendo como atividades

¹⁸ Pesquisa realizada no site oficial da instituição. Disponível em: <https://www.sescpe.org.br/sobre-o-sesc/>. Acessado em: 09/out/2021.

¹⁹ Ibidem.

complementares ações de cultura, saúde, nutrição, lazer etc, e ainda possibilita novos conhecimentos através de projetos específicos, como: Projeto Habilidades de Estudos, que é direcionado para crianças de 7 a 14 anos; cursos pré-vestibular; preparatórios para concursos; português, matemática (básicos) e informática; Salto para o futuro, Formação Continuada de Educadores e SesCiência.

3.2 Os participantes da pesquisa

Considerando que a pesquisa fazia parte do Programa de Vivências Formativas desenvolvidas no lócus de estudo, toda a ação deveria ser realizada para todos os docentes, mas o olhar investigativo esteve apenas nos participantes específicos, ou seja, docentes da modalidade EJA e no momento da análise dos dados, consideramos apenas as participantes mulheres.

Iniciamos o Programa de Vivências Formativas no Sesc/PE atendendo todos os docentes do Estado (ver Tabela 3), em um quantitativo de 324 docentes/profissionais da educação, dos quais 40 estavam atuando na modalidade da EJA.

Tabela 03 – Quantitativo docentes SESC/PE-Brasil

Docentes Sesc/PE	
Ano/Modalidade	Quantidade
Lazer	40
Cultura	45
Supervisão/Coordenação/Gerentes	64
Educação infantil	33
Ensino fundamental anos iniciais	83
Ensino fundamental anos finais	19
Educação de jovens e adultos	40
TOTAL	324

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados encaminhados pela Unidade Central do Sesc/PE

Quanto à caracterização em função do sexo, identificamos que dos 324 docentes, 255 são mulheres, das quais 64 atuam na região metropolitana do Recife e 191 no interior do estado de Pernambuco. Dos 69 homens, 8 atuam na região metropolitana do Recife e 61 no interior do Estado de Pernambuco.

Ao colocar nosso olhar sobre os participantes da pesquisa, ou seja, os docentes da EJA, encontramos 6 mulheres atuando na região metropolitana do Recife e 27 no interior do Estado

de Pernambuco. Quanto aos homens, encontramos 4 atuando na região metropolitana do Recife e 3 no interior do Estado de Pernambuco. Ratificamos que, apesar da intervenção ter sido realizada com todos os docentes da Rede Sesc/PE, no momento das análises dos dados, utilizamos os provenientes das mulheres docentes da modalidade EJA.

3.3 As fases da pesquisa-ação.

Faz-se necessário considerar que, em se tratando de uma pesquisa-ação, “nunca foi pacífica nem a natureza nem a utilidade desta estratégia” (Amado e Cardoso, 2017, p. 190), e por isso é preciso desenhar cuidadosamente cada fase, na busca da melhor concepção dos objetivos propostos.

Diante deste fato, optamos por acompanhar as fases delineadas por Amado e Cardoso (2017):

1ª) Fase: criar a equipe

Em outubro de 2020 foi constituída uma equipe de Residentes/Curadores para participar do Programa Rede de Vivências no Sesc/PE. Essa equipe foi composta por 10 residentes/curadores, que atuaram diretamente em uma ou mais unidades educacionais, e 3 residentes, que atuaram na equipe de comunicação e tecnologia.

Nosso foco foi com as que atuavam diretamente nas unidades educacionais. Essa equipe era composta por 10 mulheres, sendo 6 mestrandas e 4 doutorandas, pois os/as outros/as 3 residentes, como citado anteriormente, faziam parte da equipe de comunicação, sendo 1 homem residente/curado da área de Tecnologia e 2 residentes/curadoras da área de jornalismo e designer. Para que se atendessem os objetivos esperados, foram realizadas formações com a toda equipe no início do projeto, reuniões semanais e novas formações sempre que o projeto mudava de etapas.

2ª) Fase: selecionar o foco da investigação e estudo da literatura disponível

A partir dos primeiros contatos com os docentes do Sesc/PE, o foco de investigação foi ficando cada vez mais claro. A necessidade de trabalhar com a temática Educação Emocional estava evidente não só por toda a trajetória do tema na vida docente, bem como ao considerarmos o momento atípico que vivíamos.

3ª) Fase: recolher os dados a partir de uma variedade de fontes

Para Amado (2017), o investigador precisa ter múltiplas técnicas de coleta de dados: “um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados: entrevista semidiretiva à informadores chave, observação participante (baseada na interação do observador com os observados), questionários, etc.” (2014, p. 136).

Por conseguinte, considerando ainda o momento de distanciamento social, optamos por aplicar questionários abertos; entrevistas semidiretivas e observação participante, por meio do aplicativo de reuniões online Google Meet.

4ª) Fase: analisar, documentar e rever os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos/das professores/as

Cabe lembrar que a intervenção foi realizada com todos/as os/as docentes da Rede Sesc/PE, entretanto, a análise dos dados considerou o recorte apresentado nessa investigação, ou seja, as mulheres docentes da modalidade EJA. Durante todo o processo, foram realizados diversos registros pelo/as Residentes/Curadoras que considerava todos/as os/as participantes, e durante as reuniões semanais buscamos avaliar o desenvolvimento, tentando identificar o que precisava ser revisto e redirecionado.

Nesta fase que se deu no período do final do ano letivo de 2020, ou seja, entre os meses de novembro e dezembro/2020, identificamos a necessidade de rever as datas das formação que seriam realizadas pela rede de vivências formativas, e buscar identificar qual o melhor momento de realizar nossa intervenção que seria o curso educação emocional na perspectiva do cuidar de si. A data prevista inicialmente para a realização deste curso era o mês de fevereiro de 2021, entretanto, em dezembro de 2020 identificamos que os/as docentes de todas as unidades educacionais estavam com o nível de estresse elevado, e o medo de retornar às aulas presenciais, sem que ainda houvesse a vacina, foi um dos fatores mais significativos.

Mesmo sabendo que o curso Educação Emocional não tem o papel de terapia, reconhecemos que ele poderia ser terapêutico, no momento em que estaríamos desenvolvendo atividades pedagógicas que trabalhavam com essa dimensão emocional, e ainda mais porque o curso era pensado a partir da perspectiva do cuidar de si.

5ª) Fase: desenvolver e implementar as categorias interpretativo-analíticas

Toda fala dos participantes da pesquisa, a partir das diversas técnicas de recolha de dados foram analisadas, baseando-se no procedimento de Análise de Conteúdo, segundo sua

modalidade ‘Temática’, que “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p. 105). Seguindo esse percurso, buscamos reconhecer as idéias centrais (núcleos de sentido) nas respostas dos participantes da pesquisa.

6ª) Fase: organizar e interpretar os dados, agrupando circunstâncias, acontecimentos e artefatos de modo interconectado e sistemático.

Para essa fase, foi necessária a releitura do referencial teórico, bem como a “visão de águia” na busca de novas teorias, novos estudos sobre a temática, que surgiram durante o próprio período pandêmico, os quais contribuíram para a interpretação dos dados.

7ª) Fase: agir na base de planos redefinidos a curto e longo prazo

O modelo espiral e cíclico próprio da estratégia metodológica da pesquisa-ação nos levou a redefinir os planos de pesquisa para novas atuações com o grupo. Desenvolvemos uma tática que denominamos de "pílulas", na qual encaminhamos diariamente para todos os participantes do curso Educação Emocional algumas dicas para cuidar de si através de cards, que apresentamos um exemplo na Figura 4²⁰.



Figura 03 – Pílulas pedagógicas
Fonte: Elaborado pela Rede de Vivências Formativas

8ª) Fase: repetir o ciclo.

²⁰ Todos os outros exemplos podem ser encontrados nos anexos deste estudo.

O ciclo foi repetido sempre que necessário e, em seguida, reavaliado e repetido, sempre de maneira espiral crescente.

3.4 Instrumentos e percurso metodológico

A própria estratégia metodológica nos levou a ter vários instrumentos de recolha de dados, mas não podemos deixar de registrar que o momento atípico também nos exigiu buscar diversas formas de olhar para o mesmo objeto, o que justifica ter sido feito nosso percurso metodológico com instrumentos diversificados.

Na perspectiva de dar organicidade, dividimos a pesquisa em 4 (quatro) etapas, discriminadas em seguida.

1ª Etapa – Caracterização dos participantes da pesquisa

Essa etapa foi constituída de levantamentos/diagnósticos com os participantes da pesquisa. Relembramos que o processo de intervenção foi realizado com todos/as os/as docentes da Rede Sesc/PE, porém os participantes da pesquisa eram apenas os/as docentes da modalidade da EJA, e a análise dos dados considerou somente as participantes mulheres.

Utilizamos os instrumentos de coleta de dados, por meio dos recursos tecnológicos, como grupo do WhastApp no encaminhamento dos questionários, debate de temas reflexivos, encaminhamento das pílulas pedagógicas e a sala de aula do Google Classroom para realização das atividades.

Para dar conta dos objetivos propostos, e procurando não sobrecarregar os participantes, essa etapa foi subdividida em 3 Blocos, o que permitiu que a participação ocorresse de maneira confortável e efetiva.

Foram encaminhados para os participantes da pesquisa, ou seja, 33 professoras e 7 professores da EJA da Rede SESC Pernambuco/Brasil, três questionários (um para cada bloco), com questões que buscavam identificar as seguintes características:

- O questionário aplicado no Bloco A procurou identificar o perfil dos participantes da pesquisa.
- O questionário aplicado no Bloco B procurou identificar as condições emocionais diante do isolamento social e a pandemia que os participantes da pesquisa estariam vivenciando.
- O questionário aplicado no Bloco C procurou identificar qual o conceito de Cuidar de Si para os participantes da pesquisa.

Os referidos questionários podem ser encontrados na íntegra nos anexos deste estudo.

2ª Etapa – Alinhamento/orientação/formação dos/as mestrandos/as e doutorandos/as quanto às Atividades do Programa Cuidar de Si

Como citado anteriormente, a equipe de residentes/curadores era composta por 13 pessoas, das quais 10 atuavam diretamente nas unidades educacionais da Rede Sesc/PE, e 3 que atuaram no apoio na equipe comunicação e tecnologia. Considerando a relevância da temática e por atuar em rede, os conteúdos do curso, era discutido com todos os componentes da equipe, mas a formação específicas, com duração de 8 horas, foi realizada apenas com as 10 residentes/curadores/as, estudantes de Mestrado e Doutorado da UFPE, que tiveram a função de coordenar/tutoriar junto com a investigadora a realização do Curso de Educação Emocional, que aconteceu na modalidade remota, por meio de atividades síncronas e assíncronas na plataforma Google for Education.

3ª Etapa – Realização do Curso Educação Emocional na perspectiva do Cuidar de Si

Essa etapa foi constituída da realização do curso Educação Emocional, que foi vivenciado por todos os docentes da Rede SESC Pernambuco/Brasil, em um total de 324 participantes (descritos na Tabela 3), divididos em 10 salas. Na Figura 4 é apresentado um dos flyers efectuados para divulgar a iniciativa.



Figura 04 – Divulgação do curso de intervenção para as/os docentes da Rede Sesc/PE
Fonte: Elaborado pela Rede de Vivências Formativas

Foram criadas 10 salas de aula no Google Classroom, cada residente/curadora ficou responsável por uma dessas salas. O critério da divisão das salas constituiu-se pela modalidade de atuação dos docentes, buscando, assim, atender as especificidades do grupo, bem como obter informações mais fidedignas para essa investigação, criando um grupo específico com os docentes atuantes na modalidade EJA. Assim, ficaram divididas as salas:

- 01 sala composta por docentes do segmento de Lazer
- 01 sala composta por docentes do segmento de Cultura
- 02 salas compostas por gestores e secretários educacionais
- 01 sala composta por docentes da educação infantil
- 03 salas compostas por docentes do ensino fundamental-anos iniciais
- 01 sala composta por docentes do ensino fundamental-anos finais
- 01 sala composta por docentes da EJA

A investigadora ficou responsável por acompanhar todas as residentes/curadoras, contudo esteve atuante no grupo de docentes da EJA, junto com outra residente/curadora que também pesquisava essa modalidade. Nossa atuação nessa sala do Classroom, tinha a incumbência de orientar, acompanhar e incentivar os participantes na realização das atividades, bem como, participar dos fóruns de debates instigando reflexões, pesquisas e discussões quanto o tema proposto. A presença da investigadora nessa sala, tinha a intenção de aprimorar as ações realizadas nesse espaço virtual de forma que não se desviasse dos dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Para melhor compreensão, descreveremos a seguir os conteúdos do curso de intervenção e sua organização curricular, entretanto, o capítulo 3, apresenta detalhes com imagens na sala de aula virtual classroom.

Conteúdos do Curso de Intervenção: Educação emocional na perspectiva do cuidar de si.

Carga horária total do curso: 24 horas

Módulo: Aula de abertura – atividade síncrona: live pelo canal do Youtube

Carga horária do módulo: 2 horas

Tema: Educação emocional e cuidar de si

Tópicos:

- Boas vindas
- Apresentação das residentes/curadoras
- Explicações/apresentação do curso
- Atividade interativa: resgatando emoções
- Medos que habitam em nós (a partir de texto do autor Ken Wilber)

- Importancia do autoconhecimento
- Troca de experiências – autoavaliação

Curso assíncrono – pela sala de aula virtual classroom.

A partir da analogia de uma viagem de trem, os participantes percorreram:

Módulo: Sala de espera

Carga horária do módulo: 1 horas

Tema: Acolhimento:

Tópicos:

- Explicações gerais sobre o curso
- Escala de bem estar

Módulo: Primeira estação

Carga horária do módulo: 4 horas e 30 minutos

Tema: Autoconhecimento

Tópicos:

- Apresentação do módulo
- Cafeteria parada obrigatória – fórum de discussão
- O que é autoconhecimento
- Tempo e autoconhecimento
- Atividades para o estudante
- Bagagem de mão – espaço para textos, vídeos, lives e outros, sobre o tema estudado

Módulo: Segunda estação

Carga horária do módulo: 4 horas e 30 minutos

Tema: Gratidão

Tópicos:

- Apresentação do módulo
- Cafeteria parada obrigatória – fórum de discussão
- A gratidão
- Atividade visita da gratidão
- Bagagem de mão – espaço para textos, vídeos, lives e outros, sobre o tema estudado

Módulo: Terceira estação

Carga horária do módulo: 4 horas e 30 minutos

Tema: Relacionamentos

Tópicos:

- Apresentação do módulo
- Cafeteria parada obrigatória – fórum de discussão
- O perdão

- Atividade perdão nas relações intra e interpessoais
- Bagagem de mão – espaço para textos, vídeos, lives e outros, sobre o tema estudado

Módulo: Quarta estação

Carga horária do módulo: 4 horas e 30 minutos

Tema: Sonhos e projetos

Tópicos:

- Apresentação do módulo
- Cafeteria parada obrigatória – fórum de discussão
- Sonhos e projetos como atividade pedagógica
- Atividade sonhos e projetos
- Bagagem de mão – espaço para textos, vídeos, lives e outros, sobre o tema estudado

Módulo: Estação final

Carga horária do módulo: 1 horas

Tema: Avaliação e autoavaliação

Tópicos:

- Escala de bem estar
- Autoavaliação

Módulo: Aula de encerramento – atividade síncrona: live pelo canal do Youtube

Tema: Educação emocional e cuidar de si – 2 horas

Tópicos:

- Troca de adversidades e experiências exitosas das unidades educacionais
- Troca de adversidades e experiências exitosas das residentes/curadoras

4ª Etapa – Grupo Focal

Foram analisados os dados coletados na 1ª e 3ª Etapa, visando identificar os participantes que viriam a participar no Grupo Focal. O percurso até essa etapa nos levou a eleger os coordenadores pedagógicos das unidades educacionais, por considerarmos que o contexto social do Brasil tem estimulado crise nos empregos em todas as áreas, provocando instabilidades sociais. Esse cenário levou o Sesc/PE, em alguns momentos, a realizar estratégias com redução de números de professores, deixando-nos a incerteza sobre quais os docentes que estariam fazendo parte do quadro de funcionários no momento do grupo focal. Entretanto, os coordenadores pedagógicos não vivenciavam essa incerteza profissional, tendo esses o papel de orquestrar as ações pedagógicas propostas pelos docentes, realizando intervenções focadas na melhoria do processo ensino aprendizagem.

Considerando que nem todas as Unidades Educacionais do Sesc/PE ofertam a modalidade da EJA, a escolha dos coordenadores ocorreu sobre as mulheres a atuar nesta modalidade de ensino.

O grupo Focal foi realizado de forma online síncrona, tendo como recurso o aplicativo de reuniões online Google Meet. Tendo como objetivo central, conhecer o processo pedagógico da EJA realizado pelo Sesc/PE, para tanto, contamos com a equipe de coordenadores/as pedagógicos da EJA, que é composta por 19 pessoas, sendo 2 homens e 17 mulheres.

A realização do grupo focal serviu para elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida que apresentado pelas coordenadoras; identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero devido aos processos de socialização e examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, os saberes e experiências diferentes, inclusive quanto a questões de gênero que tendem a trazer mais desigualdades e discriminações para as mulheres.

4 Breve considerações finais do capítulo

Ao encerrarmos esse capítulo compreendemos que a pesquisa qualitativa chega à área educacional na década de 80 do século XX, inspirada no trabalho alternativo aos métodos científicos tradicionais em áreas afins, como a antropologia ou a psicologia. Dentre as estratégias que constituíam uma novidade dessas metodologias, aqui destacamos a pesquisa-ação, por ter sido esse modelo mais adequado a esta pesquisa doutoral.

A pesquisa-ação vive às voltas com críticas, dúvidas e ambiguidades, no entanto, concordamos com Peruzzo (2017), ao afirmar que essa discussão é rica e polêmica. Rica, por reportar aos pressupostos epistemológicos da ciência e motivar um construtivo debate quanto aos critérios da cientificidade. Polêmica, por travar um enfrentamento entre as distintas correntes de pensamento, a exemplo da positivista e da fenomenológica, a do materialismo histórico dialética e da construtivista. No entanto, nesse enfrentamento não há ganhadores nem perdedores, pois todos saem auferindo maior conhecimento. Isto porque, nessa estratégia metodológica, o investigador está para além da denúncia dos problemas, mas aberto a agir no chão da escola ou da comunidade, colaborando com as possíveis transformações da realidade através do próprio processo de investigação.

E foi com esse sentimento apresentado por Peruzzo (2017), de que nesse enfrentamento não há ganhadores nem perdedores, que a rede de vivências formativas, chegou ao lócus de pesquisa, buscando agir no chão da escola, para colaborar com possíveis mudanças de

realidades, tendo como meio a intervenção proposta pela própria investigação. Assim sendo, este capítulo apresenta o percurso realizado nesta intervenção, caracterizando o lócus e os participantes da pesquisa, bem como, as fases e instrumentos utilizados.

Acreditamos que, a pesquisa-ação como uma estratégia da pesquisa qualitativa, apresenta-se de forma cíclica e espiral, por isso, podendo ser ilimitada, por permitir a possibilidade de proporcionar outras frentes de pesquisa-ação, seja com os mesmos participantes ou não, mas, dentro do mesmo objetivo proposto. A partir desta característica, inferimos que essa estratégia não pactua com o termo considerações finais, por isso, optamos em detalhar ainda mais - e de maneira mais específica - as fases do trabalho de investigação-ação desenvolvidas neste trabalho ora apresentado, concomitantemente as análises e discussão dos resultados, que são apresentados no capítulo a seguir.

**CAPÍTULO 3 - FASES DO TRABALHO DE
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, ANÁLISE E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

CAPÍTULO 3 – FASES DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*A vida não é um problema a ser resolvido, mas
uma realidade a ser experimentada.
Soren Kierkegaard*

O ano de 2020 foi marcado mundialmente com a pandemia provocada pelo vírus Covid-19, que exigiu de todas as nações a prática do confinamento social, especificamente no Brasil, onde os primeiros casos ocorreram em fevereiro de 2020.

Em Pernambuco, Estado onde desenvolvemos este estudo, podemos registrar que o início de confinamento e afastamento social adveio em 18 de março de 2020, por força de lei através do Decreto de Nº 48810, de 16 de março de 2020. Esse instrumento legal, expedido pelo governo de Pernambuco, suspendeu os serviços públicos e privados, com o intuito de amenizar os impactos causados pelo vírus e diminuir o número de pessoas atingidas.

Ademais, o Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu uma nota de esclarecimento, no sentido de orientar os sistemas e os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares, por conta da necessidade de ações preventivas à propagação do Covid-19. A nota orienta para que sejam adotadas as providências necessárias e suficientes para assegurar o cumprimento dos dispositivos da LDBN 9.394/96, em termos de parâmetros organizativos das atividades escolares e execução de seus currículos e programas, especialmente no que está disposto no Artigo 24 (cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar, bem como da carga horária mínima anual de 800 horas na Educação Básica), e no Artigo 3º (assegurar no processo de reorganização dos calendários escolares, que a reposição de aulas e atividades escolares que foram suspensas possam ser realizadas de forma a preservar o padrão de qualidade, previsto no Inciso IX do Artigo).

Diante desse novo cenário, o uso das tecnologias surgiu como recurso alternativo para suprir o distanciamento social na vida escolar. A proposta de Educação a Distância (EAD), ou Educação Remota, causou muitos impactos, como dificuldades básicas de acesso aos meios tecnológicos necessários, tanto para os/as estudantes como para os/as professor/as.

O grande fosso social entre os brasileiros, que já vinha sendo alargado nos últimos anos em razão de crises políticas, econômicas e sociais pelas quais o país vem atravessando, foi ainda mais agravado, considerando que grande parte dos estudantes da escola pública não

possuíam recursos tecnológicos necessários para poder participar das aulas, bem como o suporte pedagógico por parte da família tão necessário a esse estudante (Stevanim, 2020).

Esses impactos geraram o aumento da desigualdade e da exclusão, o que deixa pistas para futuras pesquisas quanto às necessidades educativas nos próximos anos letivos.

É compreensível que esse novo cenário tenha acarretado muitas dúvidas e insegurança, tanto para as instituições de ensino e os educadores, quanto para os alunos e familiares. Em virtude da pandemia é proposto um desafio que exige respostas rápidas e flexibilidade de todas as partes envolvidas no processo de educação. Frente a esse novo desafio fica ainda mais evidente um possível aumento de questões emocionais presentes na vida dos docentes. Destacamos aqui neste estudo a vida das mulheres docentes, que, dentre todas as peculiaridades que o gênero apresenta, traz para dentro de casa as responsabilidades do trabalho docente, somando às já existentes em seu ambiente familiar.

Importante destacar que o isolamento social estabeleceu o convívio entre familiares em tempo integral, independentemente das condições de habitação. Foi necessário que no grupo familiar estivessem todos simultaneamente no mesmo ambiente a trabalhar e/ou estudar, acarretando também o aumento das tarefas domésticas gerado pela presença de todos na casa (Silva et al., 2020).

Foi nesse cenário atípico de isolamento social, provocado pela pandemia do Covid-19, que desenvolvemos este estudo através da modalidade investigação-ação com os docentes do SESC/PE, buscando identificar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da educação emocional das mulheres professoras da EJA.

Considerando o contexto apresentado, foi necessário realizarmos diferentes formas de coleta de dados e em diferentes momentos, por isso estabelecemos diferentes categorizações para a análise dos resultados. Entretanto, todo o processo de análise ocorreu a partir da técnica de análise de conteúdo, que, conforme Amado (2017), trata-se de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o pesquisador se põe diante da pesquisa como um aprendiz, diante do que os participantes lhe confiam nas suas falas, ou ainda no que é registrado em seu diário de campo durante a observação e/ou análise de documentos.

Como mencionado acima, diante do cenário mundial ocasionado pelo isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19, houve a necessidade de realizar diversas formas de recolha de dados, por se tratar de uma nova maneira de realizar investigação. Contudo, todos os passos realizados são claramente explicitados, bem como os critérios e decisões que precisaram ser avaliados durante a investigação. Isso por concordarmos com Rodrigues (2002)

sobre a importância fundamental de se especificar o caminho percorrido durante a análise, com a finalidade de evitar equívocos e/ou questionamentos quanto à validação da pesquisa.

Ressaltamos, ainda, que essa técnica de análise de dados “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos” (Amado, 2017, p. 350).

Por termos escolhido uma metodologia de investigação-ação, que comporta ciclos participativos, com fases de diagnóstico, ação e avaliação, este capítulo tem a tripla função de apresentar, por um lado, o trabalho desenvolvido em cada etapa e, por outro, os resultados e discussão dos mesmos conseqüente. A organização da informação ao longo do capítulo segue fielmente as fases do trabalho empírico, para permitir uma leitura encadeada das decisões tomadas, em função dos objetivos traçados, bem como uma compreensão das nossas incursões interpretativas que convocaram autores e estudos para a discussão dos dados.

A integração de toda a informação, tendo em vista traçar conclusões gerais e deixar também inquietações e pistas para investigações futuras é feita na parte final desta tese.

1 Apresentação dos dados iniciais obtidos com os/as docentes da EJA

*...E voltei,
Mas já não era o mesmo,
Nem a estrada era exatamente mesma
Não sou mais quem fui,
Não encontrei quem eu era,
Mas tenho pistas do que sou agora.
Não sei a estrada exata a percorrer,
Mas entendo (e não temo mais)
Que pra me achar
Ainda irei me perder.
Miro Ribeiro*

A vida é um lugar de acontecimentos. As estradas que percorremos não são lineares, e às vezes voltamos por caminhos pelos andamos em outros momentos, sempre na busca de entender quem somos agora. Compor palavras traz muita inquietação, principalmente quando pretendemos interpretar as narrativas dos outros, daí a necessidade de entender o tempo de cada um, seus silêncios, pausas, interrupções, e demorar-se nos detalhes do que o outro diz.

Por isso, acreditamos que a educação pode ter a ousadia em considerar o processo educativo como a arte de entender como o outro chegou a ser o que é. Este outro ao qual nos referimos aqui são as mulheres docentes da EJA do SESC-PE/BRASIL.

A experiência de vida dessas mulheres e suas interações com a educação formaram o tecido desta pesquisa. E, nesse sentido, tentamos fiar pensamentos que oportunizaram a essas mulheres trazerem sua forma de sentir e ver o mundo, pelo caminho da resiliência, mediado pela sensibilidade, transcendendo os cabrestos que condicionam e limitam nossos olhares (Reis, 2011). As trajetórias de vida estão em suas narrativas, de modo que possamos entender como chegaram a ser, como estão e como podem aperfeiçoar sua arte de viver.

Nesta direção, apresentaremos a seguir os dados coletados com os/as docentes da EJA do SESC-PE/BRASIL, a partir dos instrumentos aplicados e da intervenção pedagógica preparada por meio da Rede de Vivências, na perspectiva de desenvolvimento da educação emocional dos participantes.

2 O Conceito de Cuidar de Si: Visão dos Docentes da EJA da Rede Sesc/PE

“Volta-te para ti mesmo e olha: se não vês beleza em ti, faz como o escultor de uma estátua que deve se tornar bela, ele retira uma parte, faz seu polimento, molda-a até que do mármore apareçam belas linhas; como ele, retira o que é supérfluo, endireita o que é oblíquo, limpa aquilo que é sombrio para que se torne brilhante; não cessa de esculpir tua própria imagem” (Enéada, I 6 [1], 9, 7-13).

As pesquisas realizadas para conseguir alcançar este objetivo específico ocorreram durante a primeira etapa do percurso metodológico deste estudo, momento em que procuramos identificar/caracterizar os/as participantes da pesquisa.

De modo a se constatar o que esse objetivo propõe e, procurando não sobrecarregar os/as participantes pesquisado/as, essa etapa será subdividida em três blocos, de forma que a participação dos/as participantes ocorreu confortável e efetivamente. Cada bloco foi constituído de um questionário com temas específicos, sendo eles: Bloco A – Perfil; Bloco B – Emoções e Bloco C – Educação Emocional - Cuidar de Si.

Nosso primeiro contato com os professores e professoras da modalidade da EJA, atuantes na Rede SESC/PE, foi para aplicação desses questionários, que ocorreu um mês antes da realização do Curso Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si.

Esse primeiro contato teve como ferramenta de comunicação um grupo no WhatsApp, em que foi possível aplicar os questionários com perguntas abertas e fechadas, visando identificar aspectos socioculturais, conhecimentos quanto ao tema e outras questões relevantes ao estudo em epígrafe.

Inicialmente procuramos identificar qual o conceito de cuidar de si que os professores e professoras apresentavam. A ferramenta utilizada para a aplicação desse questionário foi o Google Forms e obtivemos 35 respostas, das quais 26 foram de mulheres, 3 de homens e 6 optaram por não se identificar. Entretanto, para as análises dos dados, só consideramos as respostas das mulheres, atendendo ao cerne deste trabalho.

Neste momento, vamos analisar o Bloco C, ou seja, as respostas dos formulários com o tema: Educação Emocional – Cuidar de Si.

2.1. Primeira questão: Formação anterior sobre o tema

Iniciamos com o seguinte questionamento: “Em algum momento de sua vida, você teve a oportunidade de participar de uma formação e/ou treinamento e/ou atividades referentes a Educação Emocional ou Inteligência Emocional?”. Dentre as respostas, 77,1% afirmaram que nunca participaram de formações referentes a Educação ou Inteligência Emocional, e apenas 22,9% confirmaram já terem participado.

Os/as que responderam já terem participado de formações com o tema educação e/ou inteligência emocional nos trouxeram os seguintes relatos do que e como foi o evento. Zelando pelo sigilo da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios, alguns escolhidos pelo/as próprio/as participantes, e para os/as que não se nomearam, optamos por usar pseudônimos inspirados nas virtudes.

Participei de uma formação online promovida pela escola da inteligência e realizei um projeto sobre o tema com meus alunos. (Participante Temperança).

A participante Temperança nos revela o fato de a educação socioemocional estar sendo trabalhada nas escolas brasileiras, e isso se deve a partir das orientações do documento “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹”. Esse instrumento normativo apresenta um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

A BNCC está estruturada por etapas de ensino (Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e por Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Norteadas por esse documento, as escolas elaboram seus currículos, baseando-se no desenvolvimento de habilidades e competências diversas apresentadas na BNCC.

²¹ Documento implantado pelo Ministério da Educação através da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Após sua homologação, as escolas do Brasil teriam dois anos para implantar todas as orientações desse instrumento. Entretanto, para além das dificuldades que todos os documentos norteadores carregam na fase de sua implantação, a pandemia vivenciada pelo Covid-19 e suas consequências de confinamento e distanciamento social justificam o fato de em 2021 as escolas ainda estarem em fase de implantação.

A BNCC apresenta 10 competências gerais (ver Quadro 3) que devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas de todas as etapas da educação básica. Dentre essas competências, 3 apresentam habilidades e atitudes voltadas ao desenvolvimento da educação socioemocional, sendo elas a 8ª, a 9ª e a 10ª. Entretanto, ao colocarmos nosso olhar mais clínico nas outras competências, identificamos que todas trazem em seu cerne o desenvolvimento de alguma atitude intrínseca às competências socioemocionais.

Quadro 02 - Competências Gerais BNCC e comentários da investigadora

Competências Gerais da BNCC
<p>1ª Competência: <i>Valorizar</i> e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, <i>cultural</i> e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a <i>construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva</i>. (grifos nossos)</p> <p>Comentários: Para desenvolver essa competência se faz necessário trabalharmos tópicos da educação emocional que tragam o respeito às diferenças, empatia e alteridade.</p>
<p>2ª Competência: Exercitar a <i>curiosidade</i> intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a <i>imaginação e a criatividade</i>, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (grifos nossos).</p> <p>Comentários: Ao trabalharmos essa competência com os nossos estudantes, precisamos trazer formas de encantá-los e engajá-los para despertar a curiosidade. Essas questões estão intrinsicamente ligadas às emoções.</p>
<p>3ª Competência: <i>Valorizar</i> e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também <i>participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural</i>. (grifos nossos).</p> <p>Comentários: O que é valorizar? O que faz dar e tirar valores de coisas e fatos? São as emoções e sentimentos que estão arraigados no sujeito. Isso cria e recria nossa cultura.</p>
<p>4ª Competência: <i>Utilizar diferentes linguagens</i> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, <i>para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos</i> em diferentes contextos e <i>produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</i>. (grifos nossos).</p> <p>Comentários: Ao pensar em expressar e partilhar experiências, precisamos antes educar os estudantes a viver a experiência, pois o excesso de informação e a velocidade com que vivemos na contemporaneidade nos impede de vivermos experiências reais, na perspectiva de autorreflexão sobre o que nos passa e não sobre o que se passa (Larrosa, 2002). Isso só é possível através do autoconhecimento – do conhecimento das emoções.</p>
<p>5ª Competência: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e <i>exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</i>. (grifos nossos).</p> <p>Comentários: Ressaltamos que temáticas como Protagonismo Estudantil e Protagonismo Docente têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores (Astin, 2017; Azoubel, Padilha, 2017; Borges, Julio, Coelho, 2005; Belchior, Silva, Padilha, 2018; Coates, 2017), os quais apresentam em suas categorias de pesquisa as questões emocionais. Destacamos ainda que levar nossos estudantes a se tornarem autores de sua vida pessoal e coletiva pode se dar através de um processo de educação emocional, a partir do conceito de educação como estética, educação como Obra de Arte (Foucault, 2012)</p>
<p>6ª Competência: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu <i>projeto de vida</i>, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>Comentários: Projetar-se no seu tempo e espaço, conduzir-se bem na vida, a partir do autoconhecimento, é uma prática do cuidar de si defendida por Sócrates, pois, do contrário, seguiremos ao acaso, conforme o Mito de Édipo, que tudo tinha, mas se deixou levar pelo acaso da vida.</p>
<p>7ª Competência: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a <i>consciência socioambiental</i> e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com <i>posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</i>.</p> <p>Comentários: O cuidar de si é o caminho da educação emocional apresentada por esse estudo.</p>
<p>8ª Competência: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9ª Competência: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10ª Competência: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: – elaborado pela pesquisadora

Para além de reconhecermos a importância de estar presente no currículo escolar o conhecimento, as habilidades e as atitudes voltadas para o desenvolvimento da educação emocional do/as estudantes, este trabalho procura instigar a reflexão quanto ao papel do/a docente, pois, como desenvolver nos/as estudantes aquilo que o/a docente ainda não tem construído em si próprio? E quando esse/a docente é atuante da modalidade EJA? É possível para os/as docentes terem equilíbrio emocional para trabalhar com um público heterogêneo e intergeracional como o da EJA, se por vezes ele/a mesmo/a não foi educado/a a conhecer suas emoções e/ou não foi educado/a a lidar com elas? É importante considerar que para esse público não se trata de uma educação emocional, e sim de uma reeducação de postura de vida.

Neste sentido, o Ministério da Educação homologou a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que tem como objetivo definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Esse documento norteia as instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação de professores e professoras a reorganizarem seus currículos e projetos de curso. Entretanto, ainda nesse documento, a temática da educação socioemocional aparece de maneira incipiente, sendo citado apenas uma vez, em seu Art. 12, Parágrafo Único, na letra b) do Inciso I, e também com o foco de preparar o professor para o desenvolvimento do estudante.

b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida

Porém, alguns dos/as participantes que responderam ao questionário aqui apresentado tiveram a vivência dessa temática oportunizada por um curso de formação docente, no nível de pós-graduação Lato Sensu.

Tive a oportunidade de pagar uma disciplina na pós-graduação de Psicopedagogia. Achei maravilhoso como a professora nos envolvia nas atividades nos levando a ficar mais leve a cada final de aula. Eu amava esse momento. (Participante Responsabilidade, sexo?).

Durante o meu curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, tive uma cadeira com essa temática. Foi bastante envolvente e desafiador, pois nem sempre é confortável olhar pra dentro de Si. (Participante Solidariedade, sexo?).

Iniciei uma cadeira na universidade (Participante Malu).

Na Faculdade. Curso de Psicopedagogia - Seminário. (Participante Prudência).

Entre esses/as respondentes, encontramos os/as que procuram o tema de livre e espontânea vontade, por se identificarem com o assunto.

Sempre que posso procuro eventos que tenham cursos/seminários/workshop relacionados ao tema. Gosto de trabalhar com miniprojetos com meus alunos do fundamental. Compro livros...sou uma apaixonada pelo tema. (Participante Libélula).

Curso online com Eduardo Shianyshik (As bases neurocientíficas das competências socioemocionais da educação). Bastante significativo, pois nos remete a nossa trajetória desde a infância a nossa fase adulta. A construção do eu e as consequências ao longo da vida. O neurônio espelho responsável pela aprendizagem. Os neurônios da empatia, compaixão e etc. (Participante Fênix).

A questão seguinte trata do conceito que os/as participantes apresentavam quanto ao cuidar de si. Foi solicitado que falassem um pouco sobre “o que é para você o Cuidar de Si. Qual o conceito que você tem sobre Cuidar de Si? O que isso significa?”

2.2. Segunda Questão: O que é Cuidar de Si para as docentes

A análise dessa questão, teve como corte de análise as respostas das mulheres, docentes da modalidade EJA, essa escolha é justificada pelo próprio cerne da pesquisa. Entretanto, antes da análise propriamente dita, propomos uma reflexão quanto a informação que procuramos com essa questão apresentada no questionário, e afirmamos categoricamente que se trata de indagação fundante para este estudo, pois diz respeito ao primeiro objetivo específico da investigação, que é: “Identificar qual o conceito de cuidar de si apresentado pelas professoras”.

Ainda na fase preliminar à categorização, optamos por um dos três tipos de procedimento, de acordo com Amado (2017): fechado, aberto ou misto. Submetemos ao procedimento aberto por ser a opção “de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado, 2017, p. 316). A escolha se deu por identificarmos ser esse o processo mais apropriado a esse modelo de investigação.

Por optar pelo procedimento aberto, percorremos um caminho de sucessivos ensaios até estipular uma estratégia de categorias que possibilitassem a ênfase das questões teóricas e das vivências práticas do tema de estudo. Entretanto, conforme afirma Vala (1986), foram as referências teóricas da investigadora que orientaram as explorações primeiras das respostas a essa questão de análise, surgindo, *a posteriori*, reformulações e novas visões do problema pesquisado.

Assim sendo, durante o processo analítico foi possível ampliar nossas reflexões quanto ao tema, emergindo 7(sete) categorias definidas empiricamente:

Categoria 1 - Procrastinação - Ato de adiar uma tarefa

Categoria 2 - Interesse - Ato de olhar para si próprio em primeiro lugar

Categoria 3 - Altruísmo - Ato de preocupar-se com o outro

Categoria 4 - Desejo - Ato de cuidar em realizar seus próprios desejos

Categoria 5 - Autocuidado - Ato de cuidar da própria saúde

Categoria 6 - Autorresponsabilidade - Estar atento às atitudes comportamentais visando desenvolver a autorresponsabilidade

Categoria 7 - Bem-Estar - Ato de cuidar das próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação física, mental e social

Para melhor entendimento do percurso percorrido, apresentamos no Quadro 4 a Matriz Organizadora das Categorias e Subcategorias do Conceito Cuidar de Si.

Quadro 03 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias do conceito Cuidar de Si

Primeiro Objetivo Específico da Investigação: Identificar qual o conceito de Cuidar de Si apresentado pelos/as professores/as da EJA.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro
Procrastinação	Ato de adiar uma tarefa	Saber da importância da prática do cuidar de si, mas não conseguir fazer, às vezes por acreditar/pensar que o cuidar de si requer tempo extraordinário.	<i>Tenho consciência da importância de cuidar de si, porém diante de tantas atribuições, confesso que cuido mais dos outros. Sei que preciso reservar um tempo para mim, mas não consigo. (Participante Estrela, sexo feminino)</i>
Altruísmo	Ato de preocupar-se com o outro	Pensa além de si, preocupar-se com o outro, por isso cuidar de si é um compromisso/responsabilidade para estar bem e poder cuidar do outro.	<i>Estar bem com você e assim ajudar quem está aí seu redor. (Participante Gratidão, sexo feminino)</i>
			<i>É o ato de zelar a nossa saúde e bem estar. Temos que cuidar de nós em primeiro lugar, para estar fortalecida para cuidar dos outros. (Participante Prudência, sexo feminino)</i>
			<i>É cuidar da minha vida, principalmente o psicológico; nós que trabalhamos com pessoas precisamos desenvolver um equilíbrio emocional, para podermos ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades e competências, pois para a modalidade EJA, as dificuldades de aprendizados são inúmeras, e isso o emocional deles ficam abalados, com vários problemas, família, doenças, financeiros, ..., portanto todos os dias precisamos estar bem para ensinar, ajudar, motivar!! Cuidar de si é também cuidar do próximo!! (Participante Gratidão, sexo feminino)</i> <i>É olhar pra nós. Dentro do nosso eu. Muitas vezes adormecido ou esquecido. É muito importante cuidar do Eu, visto que precisamos estar bem para cuidar e acolher o outro. (Participante Amizade, sexo feminino)</i>
Interesse	Ato de olhar para si em primeiro lugar	Foco só em si – Cuidar de si porque acha vantajoso social e materialmente.	<i>Pensar primeiro em si, se valorizar e se amar. (Participante Professora por Amor, sexo feminino)</i>
			<i>Parar um momento pra mim. (Participante Honestidade, sexo feminino)</i>
			<i>A própria palavra já diz: "cuidar de si". É dar prioridade a si mesmo, cuidar das próprias emoções, reconhecê-las e decidir o que fazer com elas. Além disso, cuidar do corpo, da saúde, tirar um momento para fazer o que gosta. (Participante Integridade, sexo feminino)</i>

Desejo	Ato de cuidar em realizar seus próprios desejos	Desejos/lazer. O cuidar de si é poder fazer algo agradável. Valorizar desejos e paixões.	<i>Creio que está tudo voltado a respeitar nossos próprios limites e desejos! (Participante Coragem, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é ter um tempo para você, é ter um lazer, cuidar do seu corpo, da sua alimentação, alimentar apenas pensamentos bons, não permitir que os outros tirem sua paz. (Participante Benevolência, sexo feminino)</i>
			<i>É se sentir em paz consigo e com o outro! É estar com pessoas que contribuem positivamente e fazer coisas que te tragam prazer e alegria! É deixar seduzir-se por pequenas coisas e momentos inesquecíveis! (Participante Natureza, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si, é valorizar as próprias qualidades e desejos. É garantir que estejamos bem para poder cuidar do outro. É o que se chama de amor próprio. (Participante Frida Kahlo, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é ter um tempo reservado pra fazer aquilo que você gosta, no sentido saúde, lazer alimentação etc. (Participante Respeito, sexo feminino)</i>
			<i>Aprendi de uns anos para cá a cuidar de mim. Me dedicado a um tempo sozinha, curtindo minha companhia. Ouvindo uma música. Estudar e me capacitar na área que amo. Fazendo compras para mim. Lendo. Tudo relacionado a estar bem comigo. Passei a fazer terapia e a buscar a minha essência perdida durante anos para agradar família, amigos, colegas. Cuidar de mim é uma questão de autoconhecimento, amor próprio, sensibilidade, respeito pelo que sou. (Participante Libélula, sexo feminino)</i>
			<i>É sair com amigas, ouvir minhas músicas preferidas, viajar, me embelezar, fazer compras para mim, fazer atividade física, inclusive correr. Sentar e assistir um bom filme mesmo que sozinha. Todos os dias me olho no espelho e converso comigo mesma. (Participante Pureza, sexo feminino)</i>
Autocuidado	Ato de cuidar da própria saúde	Atenção plena à saúde, sendo o centro do processo de cuidar de si	<i>Cuidar de si é ter um olhar voltado para nossa saúde, seja ela do corpo ou da alma. (Participante Doçura, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de Si pra mim é cuidar do corpo, alma e da mente! (Participante Sinceridade, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de Si: Se amar, se valorizar, buscar superar seus medos, fazer boas amizades, cuidar da saúde, viver momentos em famílias, viajar, rir, dançar e ser feliz. (Participante Temperança, sexo feminino)</i>
			<i>É estar bem comigo mesma. É ter minha saúde mental em equilíbrio, para que o meu corpo não adoça. (Participante Empatia, sexo feminino)</i>
			<i>Significada aprender a cuidar da saúde física e do equilíbrio emocional. Reconhecer suas próprias emoções, assim como as dos outros, ser capaz de lidar com essas emoções com autocrítica, empatia, ética e equilíbrio. (Participante Fênix, sexo feminino)</i> <i>Significada aprender a cuidar da saúde física e do equilíbrio emocional. Reconhecer suas próprias emoções, assim como as dos outros, ser capaz de lidar com essas emoções com autocrítica, empatia, ética e equilíbrio. (Participante Fênix, sexo feminino)</i>

Autorresponsabilidade	Estar atento às atitudes comportamentais, visando a autorresponsabilidade.	Vê as atitudes e comportamentos como fator <i>sine qua non</i> para o cuidar de si.	<i>Cuidar de si = Dedicar um tempo do dia para refletir no nosso comportamento humano, é vigiar as nossas atitudes para si e para o próximo. O que isso significa? Acredito que tentar harmonizar o convívio com o mundo. É proporcionar fluidez no meu dia a dia, pelo menos tentar manter-se uma linha de pensamento que todos as ações que me fazem bem trarão consequências positivas em tornar-me um ser melhor. (Participante Paciência, sexo feminino)</i>
			<i>Acredito que seja associado a um autoconhecimento pleno. Tão necessário para a manutenção da nossa saúde emocional. (Participante Sabedoria, sexo feminino)</i>
			<i>Buscar e/ou adotar atitudes de autorresponsabilidade a fim de satisfazer necessidades que meu corpo, que a minha mente solicita. Ações que são de minha inteira responsabilidade e que, portanto, só dependem, exclusivamente de mim. (Participante Autoconfiança, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é dar importância a você mesma; é lhe dar atenção que talvez você dê ao outro e se nega a si por diversos motivos... (Participante Determinação, sexo feminino)</i>
Bem-Estar	Ato de cuidar das minhas próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação física, mental e social.	Cuidar de si é um conjunto de práticas que englobam todas as outras visões apresentadas até o momento.	<i>Tentar promover o meu bem-estar, cuidando do corpo e do espírito. (Participante Contentamento, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é cuidar do corpo e da alma. (Participante Desapego, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é olhar pra dentro de você e perceber quando é hora de parar ou continuar, é ter momentos que lhe tragam satisfação interior, mesmo que esses momentos sejam situações simples. É se sentir confortável consigo mesmo e com os a sua volta e aproveitar as "pequenas alegrias". É entender que a vida é um presente de Deus e que precisa ser aproveitada com a família e amigos verdadeiros. É amar e permitir ser amado, é se sentir útil na vida e ser apaixonado pelo que faz. (Participante Solidariedade, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é reservar um tempo daquele dia para fazer algo que gosta, para refletir o que está bom e o que precisa melhorar. (Participante Despreocupação, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é conhecer os próprios limites, é fazer coisas que te façam bem, é procurar estar com a família e amigos, se organizar para ter momentos de descanso e diversão. (Participante Fidelidade, sexo feminino)</i>
			<i>Cuidar de si é você se amar e se colocar em primeiro lugar. Cuidar da sua saúde mental, física e espiritual. (Participante Disciplina, sexo masculino)</i>
			<i>Cuidar de si é olhar para si mesmo como algo importante e precioso que precisa ser tratado com carinho, pois somos únicos e precisamos nos olhar com amor, preservar a nossa existência física e psicológica para poder estar sã e cuidar dos outros através de conselhos sábios. Precisamos nos amar primeiro para poder amar os outros. (Participante Responsabilidade, sexo feminino)</i>
			<i>Autocuidado é chave para autonomia na aprendizagem e na qualidade de vida (Participante Estabilidade, sexo feminino)</i>
<i>É fazer coisas que se sente bem, que causam bem-estar. (Participante Flexibilidade, sexo feminino)</i>			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Categoria 1 - Procrastinação - Ato de adiar uma tarefa

Trata-se do fato de se ter consciência da necessidade de cuidar de si, mas de não se ver com força suficiente para fazê-lo.

Tenho consciência da importância de cuidar de si, porém diante de tantas atribuições, confesso que cuido mais dos outros. Sei que preciso reservar um tempo para mim, mas não consigo. (Participante Estrela)

Saber o que é melhor para si, mas fazer o que é pior é “não ter comando sobre si mesmo”, o que para a filosofia grega é a prática acrasia (em grego: ἀκρασία; romaniz.: akrasia), ou seja, é a ação do sujeito contrariando seu melhor juízo quanto o que fazer em determinada situação.

A resposta da participante Estrela nos fez refletir sobre essa questão, levando-nos a inferir que, mesmo sabendo da importância da prática do cuidar de si e, mesmo assim, não se conseguir realizar, por vezes trata-se de acreditar/pensar que o cuidar de si requer tempo extraordinário. Entretanto, cuidar de si diz respeito a uma prática diária do próprio cotidiano e não uma ação extra ao sujeito. O cuidar de si deve estar dentro da própria vida do sujeito, é conduzir-se bem na própria vida, ou, do contrário, é deixar-se levar ao acaso.

De outro ponto de vista, os respondentes que agrupamos na Categoria 1 veem o cuidar de si como uma ação de se colocar sempre em primeiro lugar diante dos fatos e circunstâncias.

Categoria 2 - Interesse - Ato de olhar para si próprio em primeiro lugar

Pensar primeiro em si, se valorizar e se amar. (Participante Professora por Amor).

A participante Professora por Amor nos mostra a necessidade de se valorizar e se amar, o que é importantíssimo na prática do cuidar de si, mas esse valor e amor que devemos ter por nós mesmos não é algo que vem de fora, e sim, é identificado a partir do autoconhecimento.

Destacamos ainda o que a participante coloca em primeiro lugar ao afirmar “Pensar primeiro em si”, o que nos remete ao cuidado que precisamos ter ao discutirmos a temática do cuidar de si, pois, para os pensadores, o cuidar de si não se trata de uma visão egoística de si diante do mundo – ao contrário, é a busca da nossa conexão com o todo. Discorreremos sobre isso logo mais adiante.

Nesta linha, podemos encontrar a Participante *Integridade*, que no início de sua resposta apresenta a importância de dar prioridade a si mesmo. Entretanto, aprofunda a questão mostrando a necessidade do olhar para as emoções, aprendendo a reconhecê-las e saber como agir com elas. A mesma participante ainda traz a questão do cuidar do corpo, saúde e lazer por

essa razão, o que também caberia estar tanto na Categoria 3 como na 4, mas, por questão de organicidade, optamos em apresentar apenas na Categoria 1.

A própria palavra já diz: "cuidar de si". É dar prioridade a si mesmo, cuidar das próprias emoções, reconhecê-las e decidir o que fazer com elas. Além disso, cuidar do corpo, da saúde, tirar um momento para fazer o que gosta. (Participante Integridade).

Para melhor explicitar a análise das respostas desses participantes, trazemos na Figura 7 a imagem de Narciso e a visão neoplatônica, especificamente de Plotino, quanto a essa questão.



Figura 05 – Imagem de Narciso

Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/mito-de-narciso/>

Ainda que o mito de Narciso nos mostre uma viagem para dentro de si, uma busca de autoconhecimento, Sócrates nos alerta que esse caminho apresentado por Narciso nos leva à perda em si mesmo, ou seja, trata-se de um falso conhecimento de si, pois causa uma autoidolatria.

Para Plotino, o fundador do chamado neoplatonismo, o narcisismo pode apresentar uma leitura positiva no momento em que há um mergulho em si mesmo, embora haja grande possibilidade de esse mergulho nos levar a uma perda em nós mesmos, fechando-nos em nós mesmos, achando-nos absoluto, e isso é uma falsa ideia de si mesmo. O que pode parecer um mergulho em si, é, na verdade, uma perda em si.

Contudo, para qualquer caminho que siga na busca da prática do cuidar de si, uma questão é essencial – a necessidade de se ter um tempo para si mesmo – e isso é apresentado pelo Participante Honestidade, conforme descrito a seguir.

Parar um momento pra mim. (Participante Honestidade)

Seguindo nossa análise, apresentamos os/as respondentes da Categoria 2, os quais seguem sob outra perspectiva do olhar para o outro, dedicar tempo para o outro, às vezes mais do que para si mesmo.

Categoria 3 - Altruísmo - Ato de preocupar-se com o outro

Estar bem com você e assim ajudar quem está ao seu redor. (Participante Gratidão, sexo?)

É o ato que precisamos desenvolver um equilíbrio emocional, para podermos ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades e competências, pois para modelar a nossa saúde e bem-estar. Temos que cuidar de nós em primeiro lugar, para estar fortalecida para cuidar dos outros. (Participante Prudência)

É cuidar da minha vida, principalmente o psicológico. Nós que trabalhamos com pessoas da idade EJA, as dificuldades de aprendizados são inúmeras, e isso o emocional deles fica abalado, com vários problemas, família, doenças, financeiros, ..., portanto, todos os dias precisamos estar bem para ensinar, ajudar e motivar!! Cuidar de si é também cuidar do próximo!! (Participante Gratidão)

É olhar pra nós. Dentro do nosso eu. Muitas vezes adormecido ou esquecido. É muito importante cuidar do Eu, visto que precisamos estar bem para cuidar e acolher o outro. (Participante Amizade)

Cuidar de si para cuidar do outro é alardeado por Sócrates, Platão e para os Neoplatônicos. É preciso cuidar do outro na medida em que cuidamos de nós mesmos. Cuidar de si na perspectiva de se conhecer, conhecer suas potencialidades e limitações, educar suas paixões²² e saber como encontrar o equilíbrio na vida, isso é governar-se. Viver dessa forma nos dá autoridade para governar o outro.

Alertamos, porém, que, para esses filósofos, cuidar de si é viver bem, mas o “viver bem” não se encontra nas coisas exteriores, pois de nada adianta possuir bens materiais e não saber usá-los de forma ética, para “o bem”. Cuidar de si é saber conduzir-se bem na vida, pois só assim saberemos conduzir as pessoas e as coisas para o bem.

Contudo, ao colocamos nossa lente de pesquisa sobre as mulheres docentes, que durante o momento de pandemia levaram seus trabalhos para dentro do lar, competindo com as tarefas que já executavam em casa, dividindo a atenção com familiares e atribuições domésticas, constatamos a dificuldade da prática do cuidar de si para essas mulheres, pois, “... vale lembrar, aqui, que a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres” (Macêdo, 2020, p. 189), representando uma desigualdade entre os sexos.

Mesmo compreendendo que a prática do cuidar de si, a educação emocional, se dá no cotidiano, não podemos ressaltar o desequilíbrio que a pandemia trouxe na vida de todos os

²² Paixões aqui apresentadas de acordo com o Estoicismo.

sujeitos, porém, de forma mais incisiva na vida das mulheres (Cerqueira, 2020; Pimenta, 2020; Vasconcelos, 2020).

Ainda encontramos a ideia do cuidar de si como atender aos desejos e ter lazer em sua vida. Considerando que a pesquisa foi realizada durante a pandemia, é natural, em pleno processo de confinamento, que esse desejo estivesse bem acentuado, o que fez com que 07 (sete) das respondentes se localizassem nessa categoria.

Categoria 4 - Desejo - Ato de cuidar em realizar seus próprios desejos.

Creio que está tudo voltado a respeitar nossos próprios limites e desejos! (Participante Coragem)

Cuidar de si é ter um tempo para você, é ter um lazer, cuidar do seu corpo, da sua alimentação, alimentar apenas pensamentos bons, não permitir que os outros tirem sua paz. (Participante Benevolência)

É se sentir em paz consigo e com o outro! É estar com pessoas que contribuem positivamente e fazer coisas que te tragam prazer e alegria! É deixar seduzir-se por pequenas coisas e momentos inesquecíveis! (Participante Natureza)

Cuidar de si é valorizar as próprias qualidades e desejos. É garantir que estejamos bem para poder cuidar do outro. É o que se chama de amor próprio. (Participante Frida Kahlo)

Cuidar de si é ter um tempo reservado pra fazer aquilo que você gosta, no sentido saúde, lazer alimentação etc. (Participante Respeito).

Apreendi de uns anos para cá a cuidar de mim. Me dedicado a um tempo sozinha, curtindo minha companhia. Ouvindo uma música. Estudar e me capacitar na área que amo. Fazendo compras para mim. Lendo. Tudo relacionado a estar bem comigo. Passei a fazer terapia e a buscar a minha essência perdida durante anos para agradar família, amigos, colegas. Cuidar de mim é uma questão de autoconhecimento, amor próprio, sensibilidade, respeito pelo que sou. (Participante Libélula)

É sair com amigas, ouvir minhas músicas preferidas, viajar, me embelezar, fazer compras para mim, fazer atividade física, inclusive correr. Sentar e assistir um bom filme, mesmo que sozinha. Todos os dias me olho no espelho e converso comigo mesma. (Participante Pureza)

Como explicitado anteriormente, precisamos considerar que no momento em que esses questionários foram respondidos o Brasil estava vivenciando o isolamento social em decorrência da pandemia do Covid-19, em que a falta de lazer e convívio social afetava as emoções e o psicológico de todo/as, agregando-se ainda o fato de não se estar preparado para desenvolver o trabalho remoto, e se ver, subitamente, nele inserido, ocasionando inúmeros reveses.

Não cabe aqui imaginar quais teriam sido as respostas se essa questão tivesse sido posta antes da pandemia, mas é necessário considerar em toda e qualquer pesquisa realizada durante a pandemia todas as emoções que passamos neste episódio da história humana.

Recordemos Foucault (2010) em seu recuo histórico até a antiguidade grego romana, nos apresenta que, para Sócrates, o conhecimento de si está estritamente ligado ao cuidado de si, e se trata de uma prática cotidiana, processual por toda a vida humana. Sendo assim, identificar a necessidade de ter lazer como uma forma de se conectar consigo mesmo pode ser considerado um caminho de nos ocuparmos de nós mesmos. Entretanto, Sócrates recorda que todos se preocupam com o poder, as riquezas e a honra, mas ninguém se ocupa de sua própria alma. É preciso “cuidar da alma”: para Sócrates e Platão as coisas de maior valor são as virtudes e não as coisas materiais.

Para Sócrates, precisamos fazer uma pesquisa sobre nós mesmos, sobre nossos desejos e nossa relação com eles, pois, se não conduzimos os nossos desejos, isto é, se nos deixamos ser conduzidos por eles, então passamos a ser tiranos de nós mesmos (Marsola, 2021)²³.

Mas, para além dos prazeres e do lazer, alguns respondentes identificam o cuidar como algo que deve ter o foco na nossa saúde.

Categoria 5 - Autocuidado - Ato de cuidar da própria saúde

Quem nunca ouviu a expressão “*Mens sana in corpore sano*” (Mente sã em corpo sã), que muito traduz a importância do cuidar de si na perspectiva do cuidado com a saúde. Cinco de nossos respondentes também identificam essa relação, apresentando a compreensão de que cuidar de si perpassa pela saúde física e/ou mental.

Cuidar de si é ter um olhar voltado para nossa saúde, seja ela do corpo ou da alma. (Participante Doçura).

Cuidar de Si pra mim é cuidar do corpo, alma e da mente! (Participante Sinceridade).

Cuidar de Si: se amar, se valorizar, buscar superar seus medos, fazer boas amizades, cuidar da saúde, viver momentos em famílias, viajar, rir, dançar e ser feliz. (Participante Temperança).

É estar bem comigo mesma. É ter minha saúde mental em equilíbrio, para que o meu corpo não adoça. (Participante Empatia).

²³ Texto pronunciado em uma das aulas do curso “Conhecimento e Cuidado de Si: De Sócrates e Platão até Freud, Sartre e Foucault”, ministrado pelo Professor Mauricio Marsola (Prof. Filosofia da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP), no período de mar-jul/2021. As aulas foram síncronas, mas ficaram gravadas para acessos posteriores.

Significada aprender a cuidar da saúde física e do equilíbrio emocional. Reconhecer suas próprias emoções, assim como as dos outros, ser capaz de lidar com essas emoções com autocrítica, empatia, ética e equilíbrio. (Participante Fênix).

Para Sócrates, examinar a si mesmo é cuidar do próprio corpo e da alma, compreendendo que nossa alma está sempre em conflito interno, e por isso é necessário o conhecimento desses conflitos, buscando aprender como reagir e como lidar com eles. Cuidar do corpo não para atender as exigências postas pela sociedade e sim para alcançar o que Platão chamava de Princípio.

Conhecendo a nós mesmos, conhecemos o Divino porque somos originários do Divino... A falta de atividade física destrói a boa condição de qualquer ser humano, enquanto o movimento e o exercício físico metódico o salva e o preserva”. (Platão - Filósofo Grego - 428 a.C.)

Na contemporaneidade encontramos estudos da neurociência e da psicologia positiva que reforçam a importância da atividade física para o bem-estar (Anchor, 2012). Já nos é conhecido que o exercício físico libera substância química indutora do prazer, chamada endorfina. Contudo, há outros benefícios que a atividade física provoca, como melhorar o humor e a performance acadêmica/profissional, promovidos pelo crescimento da motivação e o sentimento de controle, levando a diminuir o estresse e a ansiedade, “nos ajudando a entrar ‘no fluxo’ – aquela sensação fechada, de total envolvimento, que normalmente sentimos quando estamos no auge da nossa produtividade.” (Achor, 2012, p. 58).

Estudos realizados pelo grupo de pesquisadores Babyak et al. (2000), do Departamento de Psiquiatria e Ciências do Comportamento da Duke University Medical Center, evidenciaram que os exercícios físicos têm poder terapêutico mais duradouro que o tratamento de depressão.

O referido estudo teve duração de 06 (seis) meses, com o objetivo de avaliar o estado de 156 (cento e cinquenta e seis) voluntários adultos com transtorno depressivo maior (TDM). Os voluntários foram divididos aleatoriamente em 03 (três) grupos designados para um curso de 4 meses de exercícios aeróbicos, terapia com sertralina ou uma combinação de exercício e sertralina. Ou seja, um grupo apenas tomou a medicação, o segundo grupo tomou a medicação e realizou exercícios físicos durante 45 minutos, três vezes por semana, e o terceiro grupo apenas realizou os exercícios físicos por 45 minutos, três vezes por semana.

Ao final dos quatro meses, os três grupos vivenciaram melhorias similares, o que já mostra que os exercícios físicos são eficazes tanto quanto o tratamento medicamentoso. Além

disso, passados seis meses, os grupos foram reavaliados, tentando identificar se houve recaída quanto à depressão, e o resultado constatou uma reincidência de 38% dos participantes do grupo que apenas tomou os antidepressivos, 31% do grupo que combinou a medicação mais exercícios físicos, e quanto ao grupo que apenas realizou os exercícios físicos, o índice foi surpreendentemente menor, sendo 9%, evidenciando assim sua ação duradoura.

Não foi tarefa fácil realizar atividades físicas durante os tempos de isolamento social, vivenciado no período em que os respondes trouxeram seus conceitos do cuidar de si, o que demonstra ter agravado ainda mais as emoções que nos levam à tristeza e à depressão.

Categoria 6 - Autorresponsabilidade - Estar atento às atitudes comportamentais visando desenvolver a autorresponsabilidade

Essa categoria apresenta-se como fundante para todas as outras expostas até o momento. Por isso, optamos em começar discorrendo sobre a resposta do Participante Paciência, por acreditar que ela demonstra a necessidade de um eterno orar e vigiar, quando se trata de cuidar de si.

Cuidar de si = Dedicar um tempo do dia para refletir no nosso comportamento humano, é vigiar as nossas atitudes para si e para o próximo. O que isso significa = Acredito que, tentar harmonizar o convívio com o mundo. É proporcionar fluidez no meu dia a dia, pelo menos tentar manter-se uma linha de pensamento que todos as ações que me faz bem, trará consequências positivas em torna-me e um ser melhor. (Participante Paciência).

O cuidar de si a partir da vigilância das nossas próprias atitudes é um exercício enunciado por diversos autores como uma forma de meditação (Black e Randima, 2014; Denardo, 2018). É o pensamento sobre o próprio pensamento, tentando entender qual a verdade daquilo que se pensa, isto é, são ações que nos tornam vigilantes quanto às nossas atitudes (Foucault, 2012).

Nesse sentido, encontramos a ética do cuidado de si e a prática de meditação como processo de (re)educação, que oportuniza modos de relação com a vida, ocupando-se dela como eixo central da formação humana, o que parece ser uma tarefa da qual a educação não pode mais abdicar.

Na contemporaneidade, a meditação se apresenta como objeto de pesquisa de diversos autores²⁴, os quais caracterizam como um treino de atenção plena, consciência do momento

24 Entre diversos pesquisadores do tema da importância da meditação, citamos Menezes e Dell’Aglia (2009), Moiteiro (2010) e Farias(2011).

presente, autopercepção, qualidade de vida, autoconstituição do sujeito, autossubjetivação, entre outras.

Percebemos, assim, que a meditação vem sendo um tema tratado por diversos autores e campos das ciências humanas e sociais. Curiosamente esse fenômeno também está associado ao que Foucault traz em seu estudo sobre as práticas filosóficas ou espirituais da antiguidade (Séc I-II D.C.), as práticas ascese (áskesis) apresentadas enquanto exercício de si sobre si, entre elas, a meditação.

Vale lembrar que, segundo Foucault (2010), a meditação na antiguidade, para os gregos, é apresentada como um exercício, diferentemente do que entendemos usualmente (quando vemos a meditação como prática de pensar profundamente sobre um tema). Ressalta que na Grécia antiga meditar pode ser apreendido como apropriação profunda do pensamento, que passamos a acreditar como sendo verdadeiro, podendo constantemente redizê-lo tão logo haja necessidade. Portanto, nesse contexto, Foucault argumenta que, naquela época, para os gregos, meditar [é] “fazer com que a verdade seja gravada no espírito de maneira que dela nos lembremos tão logo haja necessidade, de maneira também a tê-la...” (Foucault, 2010, p. 318).

Nesse contexto, destacamos ainda a resposta dessa participante com pseudônimo Paciência quanto à importância da vigilância do nosso pensamento: “*tentar manter-se uma linha de pensamento que todas as ações que me fazem bem, trarão consequências positivas em tornar-me um ser melhor*”. Essa fala nos remete ao poeta Jhon Milton (1608-1674), ao escrever em seu poema épico “Paraíso Perdido” que “a mente é um lugar em si mesma, e em si mesma pode fazer do céu um inferno, e do inferno, um céu”. Considerando o que descrevemos anteriormente que a meditação, para os gregos, se dá quando a verdade pode ser gravada no espírito e lembrada sempre que necessitamos, e entendendo o que esse participante Paciência nos traz, quanto à importância dos nossos pensamentos, ratifica-se a relevância dessa prática para o cuidar de si e, conseqüentemente, cuidar do outro.

Ao considerarmos que essas relações são fundamentais no processo de formação humana, podemos inferir a importância do papel da meditação nos processos de formação desenvolvidos na educação.

Nesse contexto, sugerimos futuros estudos quanto ao processo educacional que inclua a meditação como prática pedagógica, buscando desenvolver a educação emocional dos aprendentes. Concordamos com Freitas (2010b), ao afirmar que:

...um mapeamento das principais práticas de meditação e contemplação que configura o trabalho metódico encaminhado, por diversas tradições espirituais de matriz oriental,

para superar a condição dualista, e alcançar a realização, é, na verdade, uma tarefa mais do que necessária. Ela é urgente. (p. 356).

Desse modo, apresentamos aqui a educação emocional na perspectiva do cuidar de si como uma prática pedagógica de uma educação como arte de viver, em que a própria vida desempenhe uma resistência ao poder, tendo a educação como mecanismo de desenvolvimento da potência da vida. Isso porque cuidar de si é preocupar-se consigo, o que pode levar a se inventarem novas formas de viver, novos desejos e novas crenças, pois, afinal: “A invenção não é uma prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria e da ciência, ela é a potência do [ser humano] comum” (Pelbart, 2003 p. 23).

Contudo, para que ocorra uma educação nesse caminho é necessário que o processo educativo contribua para o desenvolvimento do autoconhecimento, da autorresponsabilidade e da autovalorização. Identificamos essa compreensão nas respostas dos participantes Sabedoria e Autoconfiança.

Acredito que seja associado a um autoconhecimento pleno. Tão necessário para a manutenção da nossa saúde emocional. (Participante Sabedoria)

Buscar e ou adotar atitudes de autorresponsabilidade a fim de satisfazer necessidades que meu corpo, que a minha mente solicita. Ações que são de minha inteira responsabilidade e que, portanto, só dependem, exclusivamente de mim. (Participante Autoconfiança).

É notório que a busca do cuidar de si está intrinsecamente ligada à busca da felicidade. As pesquisas de Achor (2015) comprovaram que “ser feliz não é acreditar que não precisamos mudar, é perceber que podemos” (p. 31), e para perceber que precisamos mudar, é necessário buscar o autoconhecimento, analisar como estamos, como agimos e que tipo de sentimento e de sentido estamos dando a nossa vida.

Ainda nas pesquisas realizadas por Achor (2015), foi possível identificar que “a felicidade é mais do que apenas um estado de espírito – ela requer prática e empenho” (p. 55). Esse movimento requer a autorresponsabilidade, como foi apresentado pelo participante Autoconfiança.

Portanto, o autoconhecimento é necessário para identificarmos o que é de fato de nossa responsabilidade e o que é possível realizar para alterar nossa realidade. Entretanto, cabe-nos refletir sobre pleitos que estão para além do nosso alcance, e que necessitam da coletividade, como questões políticas e sociais, e, neste caso, a prática do cuidar de si através do

autoconhecimento e autorresponsabilidade passa a ter um caráter de resistência ao poder, como citado anteriormente.

Cuidar de si é dar importância a você mesma é lhe dar atenção que talvez você dê ao outro e se nega a si por diversos motivos... (Participante Determinação)

Despender mais tempo para se ocupar do outro e das coisas, mais do que consigo mesmo, parece ser uma característica da sociedade do desempenho (Han, 2015), em que o sujeito se entrega à livre coerção de maximizar o desempenho tanto em sua produção como na atenção ao outro na busca de ser aceito e ter reconhecido o seu próprio desempenho. Essa situação ocupa todo o tempo do indivíduo, não permitindo que se tenha o próprio tempo para poder ser você mesmo, isso porque o “aceleramento de hoje tem muito a ver com a carência de ser” (Han, 2015, p. 25).

Ocupar-se de forma intensa na maior parte do tempo pode apresentar-se como estratégia de afastar-se de si mesmo, não se permitindo o autoconhecimento. Cuidar de si é se permitir ter um tempo para respirar, ter um intervalo de tempo entre as atividades regulares para desenvolver novas coisas ou até para não fazer nada.

Para Nietzsche (2017) existem três tarefas em virtude que se precisa de educadores: “tem-se de aprender a ver, tem-se de aprender a pensar, tem-se de aprender a falar escrever: o alvo em todas as três é uma cultura nobre” (p. 23). Aqui destacamos o aprender a ver, pois, de acordo com o autor, aprender a ver é:

acostumar os olhos à quietude, à paciência, a aguardar atentamente as coisas; protelar os juízos, aprender a circundar e envolver o caso singular por todos os lados. Esta é a *primeira* preparação para a espiritualidade: *não* reagir imediatamente a um estímulo, mas saber acolher os instintos que entram e isolam. Aprender a *ver*, assim como eu o entendo, é quase isso que o modo de falar não-filosófico chama de a vontade forte: o essencial nisso é precisamente o fato de *poder não* "querer", de *poder* suspender a decisão. (p. 23).

Como podemos perceber, aprender a ver é também aprender a não reagir imediatamente a um estímulo, bem como aprender a não querer, a suspender a decisão, é acostumar os olhos ao descanso, à pausa, à paciência, ao “deixar-aproximar-se-de-si” (Han, 2015).

Estar mais absorto com o outro do que consigo mesmo apresenta-se como um caminho para o não desenvolvimento do aprender a ver, o que, de certa forma, pode nos afastar do autoconhecimento e, conseqüentemente, do cuidar de si. Entretanto, Foucault (2010) nos

mostra que cuidar de si gera o cuidar do outro, pois, em certa medida, cuidar do eu é condição necessária para cuidar do outro.

Para os filósofos gregos que percorriam a ética, bem como para Foucault, o cuidado do eu incorpora o cuidado do outro, como uma técnica de governar o outro. Lembrando que, para esse autor, o governar o outro não é dominar o outro, apesar do poder que exercemos sobre esse outro, pois Foucault vê toda dominação como poder, mas não todo poder como dominação. Desta forma, o que ele apresenta como governar o outro, diz respeito ao exercício de justiça, e alerta que para isso se faz necessário praticar o controle do poder e do desejo cultivando a virtude do autocontrole, para não abusar do poder em relação ao outro.

Destarte, o cuidar de si provoca uma cultura de cuidar do outro, pois o sujeito ético se preocupa com outro, se vê responsável na construção de uma vida justa, e, nesse sentido, o cuidar do outro é consequência do cuidar do eu. De outro modo, o cuidar de si é ético em si mesmo, pois, se não conseguimos cuidar de nós mesmos corretamente, podemos proceder com o outro de maneira hostil, impetuosa e coersitiva, mesmo que de maneira não proposital. De certa forma, identificamos que o/a Participante Responsabilidade coaduna com essa visão, ao afirmar que:

Cuidar de si é olhar para si mesmo como algo importante e precioso que precisa ser tratado com carinho, pois somos únicos e precisamos nos olhar com amor, preservar a nossa existência física e psicológica para poder estar sã e cuidar dos outros através de conselhos sábios. Precisamos nos amar primeiro para poder amar os outros. (Participante Responsabilidade)

Kenneth Wain (2007) afirma que Foucault não sugeriu qualquer ordem sequencial quanto à preocupação do sujeito com o cuidado com o outro. Ele é muito claro ao afirmar que, antes de cuidar do outro, é preciso cuidar de si, pois o cuidado do outro é intrínseco ao cuidado de si mesmo.

Nesse contexto, apresentamos a seguir a sétima e última categoria identificada nas respostas quanto ao conceito sobre o Cuidar de Si, quando esse apresentou-se focado no bem-estar físico e mental.

Categoria 7 - Bem-Estar - Ato de cuidar das próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação física, mental e social

A prática do cuidar de si é ser capaz de identificar e se responsabilizar por sua conduta para consigo e com os outros, porque “Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (Foucault, 2010, p. 446). Por vezes, o cuidar de

si é apresentado como retratado pelo Participante Flexibilidade, “*É fazer coisas que se sente bem, que causa bem-estar*”, mas ressaltamos que, para Sócrates, cuidar de si pressupõe o conhecimento de si. Não se trata de buscar um certo bem-estar ou outros bens externos, mas a virtude, o modo de se conduzir da melhor maneira possível nas diversas situações da vida. Isso pode ser alcançado pelo conhecimento da virtude, que é dado pela dialética, a investigação e o diálogo filosófico (Marsola, 2021)²⁵.

Evidenciamos a virtude em Sócrates por não se tratar de responder à questão “o que devo fazer?”, mas investigar em si mesmo a resposta para a indagação: “para que fazer?”. Para esse filósofo, a resposta deveria ser: para que tenha uma vida boa, ética e bela.

Partindo desta visão, percebemos que a virtude está acima do poder e dos prazeres. Por isso (ratificando o que já foi aqui colocado anteriormente), lembramos que tanto para Sócrates como para Platão, as coisas de maior valor são as “virtudes”, e não as materiais.

Encontramos essa linha de pensamento na visão do Participante Desapego ao afirmar que “*Cuidar de si é cuidar do corpo e da alma.*”, bem como na resposta do/a Participante Contentamento, por entender que cuidar de si é “*Tentar promover o meu bem-estar, cuidando do corpo e do espírito*”, e ainda na resposta do/a Participante Disciplina, por afirmar que “*Cuidar de si é você se amar e se colocar em primeiro lugar. Cuidar da sua saúde mental, física e espiritual*”. Essas afirmativas nos levam a identificar que para esse/as participantes o ser humano deve ser visto de forma integral, considerando não apenas a dimensão corporal e a dos prazeres, mas incluindo as dimensões que dizem respeito ao espírito/alma, o que, de certa forma, alinha-se ao questionamento “para que fazer?”

Foucault também ressalta a virtude e a traz para o contexto moderno, ponderando “a virtude da vida de todos”. Ao trazer a vida como cerne da questão, ele invoca que devemos viver a vida tornando-a uma obra de arte, e para isso deve prevalecer a autodescoberta, a autoexpressão e o autoconhecimento, predominando assim os temas hedonistas, ou seja, ter como propósito de vida aquilo que é estético e prazeroso, fundamentalmente alicerçado na ética, para, assim, podermos ter uma vida como obra de arte.

Três dos participantes indagam o conceito *cuidar de si* na perspectiva de Foucault, afirmando que:

Cuidar de si é conhecer os próprios limites, é fazer coisas que te façam bem, é procurar estar com a família e amigos, se organizar para ter momentos de descanso e diversão. (Participante Fidelidade).

²⁵ Fala pronunciada em uma das aulas do curso “Conhecimento e Cuidado de Si: De Sócrates e Platão até Freud, Sartre e Foucault”, ministrado pelo autor. As aulas foram síncronas, mas ficaram gravadas.

Cuidar de si é olhar pra dentro de você e perceber quando é hora de parar ou continuar, é ter momentos que lhe tragam satisfação interior, mesmo que esses momentos sejam situações simples. É se sentir confortável consigo mesmo e com os a sua volta e aproveitar as "pequenas alegrias". É entender que a vida é um presente de Deus e que precisa ser aproveitada com a família e amigos verdadeiros. É amar e permitir ser amado, é se sentir útil na vida e ser Apaixonado pelo que faz. (Participante Solidariedade).

Cuidar de si é reservar um tempo daquele dia para fazer algo que gosta, para refletir o que está bom e o que precisa melhorar. (Participante Despreocupação).

Encontramos nas respostas desses participantes a necessidade do autoconhecimento para uma reflexão de si sobre si. Lembramos que o caminho apresentado pelos filósofos para o autoconhecimento é o olhar para nosso interior, pois a interioridade é o único lugar em que encontramos a liberdade. O mundo externo é o mundo de confinamento – físico, biológico, social, como afirma Marsola (2021):

Mundo interno é o espaço da liberdade, lugar que Marco Aurélio chamava de Jardim Interno/Cidade Interna, nela nós temos a verdadeira liberdade – o espaço da minha interioridade é incondicionado porque ali as coisas estão em meu poder - o que está em meu poder é o exercício da virtude, o exercício da própria racionalidade, do conhecimento e do discernimento²⁶

Reservar um tempo para si, para mergulhar no nosso mundo interior, pode ser caracterizado como o autocuidado, o que é uma prática do cuidar de si, e foi esse o conceito apresentado pelo Participante Estabilidade, ao afirmar que o “*Autocuidado é chave para autonomia na aprendizagem e na qualidade de vida*”. Lembramos que, para Platão, cuidar de si é saída da exterioridade e retorno da interioridade, e aí encontramos o que é o princípio das virtudes.

²⁶ Fala pronunciada em uma das aulas do curso “Conhecimento e Cuidado de Si: De Sócrates e Platão até Freud, Sartre e Foucault”, ministrado pelo autor. As aulas foram síncronas, mas ficaram gravadas.

3 Cuidar de Si em Perspectiva Interseccional: Semelhanças e/ou Divergências a partir de Gênero, Território, Idade e Cor de Pele.

*"Temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza."
(Boaventura de Souza Santos)*

Após discorrer no tópico anterior sobre o conceito de Cuidar de si apresentado pelos participantes, cabe-nos agora analisar quais as semelhanças e/ou divergências dos conceitos apresentados pelos professores e professoras a partir das seguintes diferenças: Gênero; Território (interior, capital e região metropolitana); Idade e Cor de pele.

Cabe-nos lembrar que a aplicação do instrumento para a coleta de dados dessa etapa da pesquisa deu-se durante a primeira etapa do percurso metodológico deste estudo, e que ocorreu durante o período pandêmico.

Recordamos ainda que, considerando o momento atípico vivenciado durante a aplicação desse questionário, devido ao confinamento pela pandemia do Covid-19, procuramos não sobrecarregar os/as participantes pesquisados/as e, por isso, subdividimos essa etapa em três Blocos, visando que a participação dos/as pesquisados/as ocorresse de maneira conveniente sem sobrecargas. Cada bloco foi constituído de um questionário com temas específicos, sendo eles: Bloco A – Perfil; Bloco B – Emoções e Bloco C – Educação Emocional - Cuidar de Si.

No momento de realizar as análises, não seguimos a mesma sequência que aplicamos nos questionários, pois identificamos maior efetividade do processo investigativo iniciando-se pelo Bloco C, seguido do Bloco A e finalizando com o Bloco B. Segundo Amado (2014), a alteração quanto ao percurso de análise dos instrumentos de pesquisa não é estranha em uma pesquisa qualitativa, sendo ainda uma das características da investigação-ação, que tem seu “caráter auto avaliativo, autorreflexivo, que, aliás, também se traduz pela redefinição dos problemas” (2017, p. 199).

Os formulários foram encaminhados para os 40 (quarenta) professores e professoras que atuam na modalidade EJA no SESC/PE, embora o número de respostas não tenha sido o mesmo para cada Bloco, justificado pelas ausências temporárias dos professores e das professoras em licenças médicas, férias e afastamentos diversos.

Diante desse cenário, dos 40 professores e professoras da EJA do SESC/PE, tivemos para o “Bloco A – Perfil” 28 respondentes, ou seja, 70% do total de professores e professoras

desta modalidade. Dos 28 respondentes, 21 foram mulheres e 07 homens, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 04 – Perfil dos/as Respondentes

Sexo	Nº	Idade	Nº	Cor de pele	Nº	Território	
						Interior	Capital e RMR
Feminino	21	entre 31 e 40 anos	8	Branca	1	1	
				Negra	1	1	
				Parda	6	5	1
		entre 41 e 50 anos	9	Branca	2	2	
				Negra	1		1
				Parda	3	3	
		entre 51 e 60 anos	4	Branca	1	1	
				Negra	1	1	
				Parda	2	1	1
Masculino	7	entre 31 e 40 anos	5	Branca	3	3	
				Negra	1	1	
				Parda	1		1
		entre 41 e 50 anos	1	Branca			
				Negra			
				Parda	1	1	
		entre 51 e 60 anos	1	Branca	1		1
				Negra			
				Parda			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como podemos perceber, das 21 mulheres respondentes, 8 têm idade entre 31 e 40 anos, das quais apenas uma reside na Capital ou Região Metropolitana do Recife, e 7 residem no interior do Estado de Pernambuco. A maioria (6) se considera parda, apenas uma se considera negra e uma se identifica com cor da pele branca.

Encontramos maior participação das mulheres na faixa etária de 41 e 50 anos, com 9 participantes, das quais 5 residem no interior do Estado de Pernambuco e 4 na Capital ou Região Metropolitana do Recife. Dessas, 3 se reconhecem com a cor da pele parda, 2 com cor branca e 1 com cor negra.

O menor número de participantes se concentra na faixa etária de 51 a 60 anos, sendo 4 mulheres, das quais 3 residem no interior do Estado de Pernambuco e 1 na Capital ou Região Metropolitana do Recife. Em relação à cor da pele, duas se identificam como parda, uma como branca e uma como negra.

Quanto aos homens, esses são minoria nesta pesquisa, sendo apenas 7 respondentes, estando 5, ou seja, a maioria, na faixa etária entre 31 a 40 anos, sendo 3 com cor de pele branca, 1 negro e 1 pardo, 4 residentes no interior do Estado de Pernambuco e 1 na Capital ou Região Metropolitana do Recife.

Na faixa etária de 41 a 50 anos, encontra-se apenas um homem, que se identifica com cor de pele parda e reside no interior do Estado de Pernambuco. Na sequência, apenas 1 homem, situado na faixa etária de 51 a 60 anos, identifica-se com a cor de pele branca e reside na Capital ou Região Metropolitana do Recife.

De modo geral, identificamos que a maioria dos respondentes foram mulheres, o que segue uma lógica, quando identificamos que, dos 40 docentes da modalidade EJA do SESC/PE, 33 são mulheres, perfazendo um percentual de 82,5%.

A presença das mulheres como maioria entre os docentes é uma realidade brasileira que vem sendo comprovada em pesquisas anuais realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. De acordo com a primeira etapa do Censo Escolar de 2020, divulgada por esse Instituto, em janeiro de 2020, o Brasil contava com 2,2 milhões de docentes atuando na educação básica. Em todas as etapas de ensino:

... as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio). No que diz respeito à gestão educacional, o Censo Escolar 2020 registrou 188.361 gestores declarados em 179,5 mil escolas. Destes, 85,6% são diretores e 14,4% possuem outros cargos. As mulheres ocupam 80,6% dos cargos de diretoria. (Brasil, 2021)²⁷.

Destacamos que todos os homens professores da modalidade EJA no SESC/PE responderam o questionário do Bloco A - Perfil, mas apenas 57% disseram sobre o conceito Cuidar de Si, dos quais, 25% tiveram suas respostas alinhadas à Categoria 5 - “Estar atento às atitudes comportamentais visando desenvolver a autorresponsabilidade”, e 75% tiveram suas respostas em consonância com a Categoria 6 - “Ato de cuidar das próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação físico, mental e social”.

Quanto às mulheres, essas tiveram suas respostas mais diversificadas, sendo a maior incidência na Categoria 3 - “Ato de cuidar em realizar seus próprios desejos”, com 23%,

²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acessado em: 08/09/2021

seguido das Categorias 4 - “Capacidade de cuidar da própria saúde”, e 6 - “Ato de cuidar das próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação física, mental e social”, com 20% em cada uma dessas. Na sequência, encontramos 13% das respostas alinhadas às Categorias 2 - “Preocupar-se com o outro” e 5 - “Estar atento às atitudes comportamentais visando desenvolver a autorresponsabilidade”, e, por fim, encontramos 10% das respostas dispostas na Categoria 1 - “Ato de olhar para si próprio em primeiro lugar”.

Como se pode perceber, as três categorias que tiveram maior alinhamento com os conceitos do cuidar de si, apresentados pelas professoras mulheres, dizem respeito à: ato de cuidar em realizar seus próprios desejos, capacidade de cuidar da própria saúde e ato de cuidar das próprias necessidades, gerando bem-estar e satisfação física, mental e social. Buscando conhecer mais de perto essas mulheres, identificamos que elas alegaram a falta de tempo para que possam cuidar de si nessas perspectivas apresentadas por essas categorias.

A falta de tempo das mulheres para poderem cuidar de si também foi objeto de pesquisa do Projeto INUT - Inquérito Nacional aos Usos do Tempo de Homens e de Mulheres, promovido pelo CESIS - Centro de Estudos para a Intervenção Social em parceria com a CITE - Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, realizado em 2016 em diferentes zonas do território de Portugal, tendo como sujeitos da pesquisa homens e mulheres com idade igual ou superior a 15 anos, em diferentes zonas do território de Portugal, sendo que a maior parte dessas mulheres e desses homens “viviam em situação de conjugalidade, em casais heterossexuais de duplo emprego; algumas outras mulheres viviam em situação de monoparentalidade.” (Perista et al., 2016, p. 02). Esse estudo constatou a falta de tempo vivenciada pelas mulheres em relação aos homens, através da afirmativa, ‘na minha vida do dia-a-dia, raramente tenho tempo para fazer as coisas de que realmente gosto’. (ibid, p. 31)

Essa falta de tempo se estende também para o fim de semana, quando comprovam que o relógio não sincroniza com a necessidade de se fazer tudo o que querem. Esse estudo mostrou que, em Portugal no seu conjunto, “quase um terço das mulheres (32,4%), face a 27% dos homens, sentem que o tempo não é suficiente.” (ibid. p. 31).

Contudo, essa realidade não é apenas de Portugal, e, como tratado anteriormente, a pandemia agravou ainda mais esse fato (Cerqueira, 2020; Estrela et al., 2020; Macêdo, 2020; Pimenta, 2020). Podemos exemplificar com o relato escrito pela autora Shirley Macêdo de sua própria experiência no contexto do distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Como mãe, esposa, dona de casa e docente, sempre teve sua vida correndo contra o tempo

assoberbada de tarefas, e no período pandêmico essa falta de tempo se agravou e veio acompanhado do sentimento de angústia e a sensação de prisão.

Precisamos ainda acrescentar a especificidade do docente da EJA durante o período pandêmico. Durante o período da realização desta pesquisa, foi realizada uma Live com o tema: “O Cuidar de Si na EJA”, momento em que houve compartilhamento das ações que os docentes realizaram durante esse período. Sendo as mulheres, em sua maioria, docentes da EJA no SESC/PE, essas relataram seus esforços físicos, mentais e emocionais para realizar ações para não desmotivar os estudantes da EJA.

A Participante Compaixão é mulher, reside no interior e se reconhece pela cor da pele parda. Em seu depoimento demonstrou suas angústias por seus estudantes não saberem ler, residiam em uma região que não tem internet, e eles, em sua maioria, não possuíam equipamentos eletrônicos. Comprometida com a aprendizagem desses estudantes e procurando acender uma chama da motivação neles, essa docente, tomando todos os cuidados necessários, visitava esses estudantes levando atividades para que eles realizassem em casa. Ela não entrava em suas residências, ficava do lado de fora, mantendo a distância necessária de proteção, entregava as atividades em material higienizado e dava uma breve explicação de como realizar as tarefas. Essa participante, para além da sua falta de tempo, ainda buscou incluir uma ação que estendia mais as suas atribuições.

A participante Doçura, também mulher, residente no interior, igualmente assoberbada de atividades entre casa, filhos e trabalho, procurou realizar gravações de vídeos e áudios para encaminhar aos familiares de seus estudantes da EJA, fazendo chegar até eles a aula necessária.

Durante esse período, como era de se esperar, as ações das docentes que atuam na Capital e Região Metropolitana do Recife foram diferentes das que atuam no interior do Estado de Pernambuco. No entanto, em ambos os casos a exigência de mais tempo para o trabalho foi igualmente sentida.

Tomamos como exemplo duas Unidades do SESC/PE, que estão localizadas na Região Metropolitana do Recife. Os docentes dessas unidades realizaram atividades com os estudantes por meio de projetos que estimulavam a afetividade, culminando, assim, em produção de ebooks e contando com a colaboração dos estagiários construíram de um site chamado afetosesc.com.

Podemos perceber que as realidades entre os territórios são diferentes, mas o aumento das demandas *versus* tempo disponível é uma dificuldade enfrentada pelas mulheres, sejam elas de Portugal, Brasil, Pernambuco, Interior ou Capital, e que “as dificuldades de gestão dos

tempos terão como corolário situações de stress expressas, nomeadamente, através de um sentimento de ‘pressa’” (Perista et al., 2016, p. 32), comprometendo, assim, a dimensão emocional dessas mulheres.

Por reconhecermos a importância das emoções e o momento atípico vivenciado durante o isolamento social, em que estávamos realizando esta pesquisa, coube-nos aplicar o instrumento de coleta de dados, através de um questionário que diz respeito ao Bloco B – “Emoções”. Esse instrumento tinha como objetivo provocar nos participantes a experiência de escreverem sobre si e exercitarem o reconhecimento dos sentimentos que experimentaram, muitas vezes sem terem consciência dos mesmos, devido ao turbilhão de tarefas e obrigações que preenchem o cotidiano.

Mais uma vez a opção pelo questionário se deu tanto pelo momento de distanciamento social que estávamos vivenciando, como pelas próprias características desse instrumento de coleta de dados: pela possibilidade de atingir pessoas de diversas localizações geográficas, mesmo os lugares que apresentavam o acesso limitado à internet; por permitir o anonimato de forma mais garantida; por oportunizar que as pessoas respondessem no tempo que lhes fosse mais apropriado, considerando o momento confuso que todos estavam vivendo, comprometendo a gestão do tempo; e, ainda, por não expor os respondentes à influência que a presença da pesquisadora poderia causar.

Esse questionário foi constituído de uma única pergunta com resposta aberta com o seguinte enunciado:

“Olá! Ainda na perspectiva do autoconhecimento, a proposta agora é colocar nosso olhar nas nossas emoções, especificamente quanto a esse período atípico que estamos vivenciando com a pandemia. Então, o que você acha de praticarmos o autoconhecimento de uma forma rápida mais aguda? A proposta é que você grave um vídeo curto relatando suas emoções e cuidados. Escreva sobre suas condições emocionais diante do isolamento social e a pandemia. Por exemplo: Como você está? Como estão seus familiares? O que está fazendo? Como está sobrevivendo? Encaminhe esse vídeo para o meu privado até o dia 19/11, ou, se preferir, escrevam aqui. E assim, vamos trilhando nossa jornada de (re)(auto)conhecimento!!! Caso prefira, você pode fazer uma escrita livre. Ratificamos aqui nosso compromisso com o sigilo de todas as informações.”

Realizamos o processo de Análise Temática, que, sendo essa uma modalidade da Análise de Conteúdo, apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como algo dado (Minayo, 1994). Assim, as respostas foram submetidas a tratamento como totalidade através do seguinte percurso:

1. Leitura exaustiva dos textos escritos e transcrição dos vídeos, de forma a identificar trechos significativos para desvelar os objetivos propostos.

2. Seleção dos trechos mais relevantes apresentados nas falas, realizando um recorte em unidades de significação que se constituíram em tópicos sobre o tema, sendo eles:
 - 2.1. Os que encontraram no isolamento social possibilidade de realizar mudança de hábitos, procurando ter uma vida mais saudável. Denominamos essa categoria como RESISTÊNCIA.
 - 2.2. Os que estavam enfrentando o isolamento social com muito medo, apreensão e certo descontrole emocional. Denominamos essa categoria como ANGÚSTIA.
 - 2.3. Os que demonstraram grande insatisfação com as políticas governamentais, ao ponto de ancorar suas emoções nessa questão. Denominamos essa categoria como PROTESTAÇÃO.

Ressaltamos que, em alguns casos, o participante teve sua resposta alinhada em mais de uma categoria.

3. Relação da literatura pesquisada com a escrita daqueles que vivenciam empiricamente o objeto pesquisado.

Para melhor entendimento, apresentamos o Quadro 6 explicitando os participantes e as categorias em que suas respostas foram agrupadas.

Quadro 06 - Matriz organizadora das categorias quanto às emoções no momento pandêmico

Participantes Pseudônimos	Categorias		
	Resistência	Angústia	Protestação
Sinceridade	X	X	
Benevolência	X		
Empatia	X		
Temperança	X		
Alegria	X		
Simpatia		X	X
Sabedoria		X	
Estrela		X	
Prudência		X	
Criatividade		X	
Pureza		X	
Paciência		X	
Maturidade		X	X
Sensatez		X	
Companheirismo		X	X
Gratidão		X	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A partir deste quadro, podemos identificar que a maior concentração de respostas está na categoria Angústia, com 11 participantes se identificando com essa emoção. As pessoas que tiveram suas respostas classificadas na categoria Protestação foram também classificadas na categoria Angústia. Já os/as participantes que tiveram suas respostas classificadas na categoria resistência, também, por vezes, demonstram de alguma forma, em suas respostas, sinais de angústia, o que nos fez colocá-los/las nessas duas categorias.

Realizamos um cruzamento de respostas de alguns e algumas participantes, com a pretensão de identificar melhor suas emoções. Considerando que nosso foco nesta pesquisa diz respeito às mulheres, realizamos essa atividade apenas com as professoras respondentes.

- **Resistência**

Ao analisarmos a resposta da participante abaixo, identificamos as duas categorias latentes: Resistência e Angústia.

Eu e minha família (mãe e casal de filhos) estamos muito bem, durante todo esse período de Pandemia/Quarentena; estamos tomando os devidos cuidados e respeitando as medidas do protocolo de segurança. Esse período foi muito proveitoso, deixamos a correria do dia a dia para ficarmos em casa, assim estreitando os laços familiares e nos respeitando mais. Eu, particularmente, concluí uma pós-graduação a distância e iniciei outra! Estou mais focada nos estudos e na minha profissão, adquirir hábitos alimentares melhores e voltei a caminhar! Estou muito animada com esse curso, apesar de todos os impasses que vivemos na EJA, pois temos receio de nossa atividade acabar e isso me entristece bastante. Penso nos alunos que tanto precisam de nós e nós que precisamos de nossos empregos... Mas vamos seguindo, trabalhando e oferecendo o melhor de nós, a nossos alunos, familiares e a nós mesmos 😊💋👉🌻💋❤️ (Participantes Sinceridade)

Para algumas pessoas, o confinamento foi um convite para (re)ver como estavam suas condições de vida e seus relacionamentos familiares. Foi oportunidade de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nesse momento tão atípico.

A incerteza de continuidade da vida, a ameaça real quanto à possibilidade de contágio por um vírus até então desconhecido, tornou-se presente insistentemente no cotidiano das pessoas, levando alguns a refletirem quanto a seus valores e atitudes diante da vida. Na formação de Educação Emocional realizada com os professores do SESC, nas atividades voltadas para o autoconhecimento, foram propostas algumas questões reflexivas a partir de Davis (2012 pp. 26-27), entre as quais uma delas causou grande repercussão: “Estou pronto para deixar esse mundo sem pensar? Por quê, ou por que não?”.

Davis (2012) evidencia o fato de que comumente uma pessoa sente certas emoções e experimenta atitudes mentais a partir das condições do ambiente em que vive, porém o contrário também é possível, ou seja, “Se podemos ser o efeito do nosso ambiente, que pode impedir que o nosso ambiente seja o efeito de nossos estados mental e emocional?” (p. 25). O autor ressalta que para tanto é necessário se conhecer e conhecer o ambiente em que se vive, quais as potencialidades e fragilidades apresentadas. De acordo com a resposta da Participante Sinceridade, o isolamento social ocasionado pela pandemia trouxe oportunidades de realizar experiências semelhantes.

Mas, na mesma resposta, essa participante revela que não é simples esse processo de resistência e transformação do ambiente, pois as incertezas quanto às condições e permanência no campo profissional permeiam suas emoções: “...pois temos receio de nossa atividade

acabar e isso me entristece bastante. Penso nos alunos que tanto precisam de nós e nós que precisamos de nossos empregos... Mas vamos seguindo, trabalhando e oferecendo o melhor de nós, a nossos alunos, familiares e a nós mesmos (Participante Sinceridade)". Todos os países que precisaram adotar o isolamento social como estratégia de prevenção ao contágio do vírus Covid-19 viveram drásticas mudanças no mercado de trabalho, entre os quais destacamos o Brasil, que já vinha passando por crises econômicas, políticas e sociais, que foram agravadas com o advento da pandemia e pela falta de articulação e organização por parte do governo federal para o seu enfrentamento (Abramo, 2020).

Como dito anteriormente, procuramos relacionar o conceito do Cuidar de Si dessa participante com a resposta quanto às suas emoções.

Cuidar de Si pra mim é cuidar do corpo, alma e da mente! (Participante Sinceridade)

Esse conceito apresentado pela participante foi integrado na Categoria 4 - "Capacidade de cuidar da própria saúde". Inferimos a total relação do conceito apresentado com as emoções vivenciadas pela participante, considerando que a pandemia foi, sim, um momento de prática no cuidado de si com a saúde.

Tendo também suas emoções identificadas na Categoria Resistência, apresenta-se a Participante Temperança, ao dar a seguinte resposta ao que foi inquirido:

Estou bem, me reinventando, inovando, evoluindo, aprendendo e superando os desafios. Muitas mudanças que exigem criatividade e força de vontade. Tudo é válido a partir do momento que você cresce e aprende coisas novas. (Participante Temperança).

Igualmente à Participante anterior, o conceito de Cuidar de Si apresentado pela Participante Temperança foi integrado na Categoria 4 - "Capacidade de cuidar da própria saúde".

Cuidar de Si: Se amar, se valorizar, buscar superar seus medos, fazer boas amizades, cuidar da saúde, viver momentos em famílias, viajar, rir, dançar e ser feliz. (Participante Temperança).

Curiosamente, outra participante com pseudônimo Empatia, que teve suas emoções atribuídas à Categoria Resistência, também teve o conceito do Cuidar de si integrado na Categoria 4 - "Capacidade de cuidar da própria saúde".

Quanto às emoções vivenciadas, ela respondeu:

Estou bem. Todos meus familiares estão tomando as precauções necessárias para evitar o Covid-19. Alguns dos meus familiares estão trabalhando em casa, outros estão afastados. Mais graça a Deus estamos todos bem (Participante Empatia).

E apresentou o seguinte conceito do Cuidar de Si:

É estar bem comigo mesma. É ter minha saúde mental em equilíbrio, para que o meu corpo não adoça. (Participante Empatia)

Já para a Participante Benevolência, suas emoções também foram alinhadas na Categoria Resistência, ao dar seguinte resposta:

Olá querida, estou bem, com saúde, graças a Deus, meus familiares encontram-se bem, minha irmã teve Covid-19, mas já está curada. Eu tenho cumprido minhas jornadas de trabalho, tenho 2 vínculos, um de forma remota no momento e outro presencial, tomando os devidos cuidados. Estou me cuidando mentalmente e fisicamente, pratico atividade física e procuro me relacionar com pessoas que acrescentam algo, tenho amizades saudáveis, amo minha vida e tudo que faço. (Participante Resistência)

Apesar de ter relatado que está cuidando de sua saúde física e mental, quando arguida quanto ao conceito do Cuidar de Si, essa participante teve sua resposta atribuída na Categoria 3 – “Ato de cuidar em realizar seus próprios desejos”, ao afirmar que:

Cuidar de si é ter um tempo para você, é ter um lazer, cuidar do seu corpo, da sua alimentação, alimentar apenas pensamentos bons, não permitir que os outros tirem sua paz. (Participante Benevolência).

Entretanto, assumimos que o conceito do cuidar de si apresentado por essa participante também estaria intrinsecamente alinhado à Categoria 4 - “Capacidade de cuidar da própria saúde”, ao considerar em sua resposta, por exemplo, a necessidade de “cuidar do seu corpo, da sua alimentação, alimentar apenas pensamentos bons” .

Inferimos não se tratar apenas de uma coincidência o fato de as participantes que tiveram suas emoções atribuídas à Categoria Resistência terem como conceito Cuidar de Si a necessidade de cuidar da saúde física e mental. Essa nossa afirmativa baseia-se em estudos realizados durante o distanciamento social quanto aos benefícios da prática de atividade física para o enfrentamento desse período atípico (Bezerra et al., 2020; Testa et al, 2020). Bezerra e colaboradores (2020) em estudos realizada no Brasil sobre a percepção do isolamento social durante a pandemia, apresenta em seus resultados que, 13% dos 16.440 participantes da pesquisa que afirmaram realizar atividades físicas durante esse período, apresentaram menor nível de estresse e, 50,3% dos que praticaram atividade física, identificaram maior normalidade no sono.

Por meio de uma pesquisa realizada com 201 professores do Ensino Fundamental - Primeiro Ciclo, da Rede Municipal de Educação de um município de porte médio do Estado

do Paraná, Testa et al (2020) buscaram identificar nesse público qual a influência da atividade física durante o distanciamento social da Pandemia de Covid-19, afirmando que:

Os resultados evidenciam que professores ativos fisicamente apresentam menores índices de esgotamento que professores inativos, bem como um perfil de estilo de vida mais positivo (p. 1).

Torna-se compreensível essa aparente coincidência quando retomamos a questão dos estudos da neurociência e da psicologia positiva quanto à importância da atividade física para o bem-estar, sendo esta geradora de substância química indutora do prazer chamada endorfina, bem como provocadora de melhoria do humor, aumento da motivação, crescimento do sentimento de controle, diminuição de estresse e ansiedade, possibilitando assim uma melhor performance acadêmica/profissional (Achor, 2012).

Ainda na Categoria Resistência, temos a Participante Alegria, que, quanto as suas emoções, apenas respondeu: “*Estamos bem graças a Deus!!*”. Essa participante usou do direito de não apresentar seu conceito quanto a Cuidar de Si.

- **Angústia e Protestação**

Passaremos agora a discorrer sobre as respostas que foram classificadas nas Categorias Angústia e Protestação, simultaneamente. Porém, para melhor entendimento, é necessário antes apresentar um rápido cenário do Brasil frente às ações governamentais para o combate ao Covid-19.

Em 11 de março a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o cenário mundial como pandemia da Covid-19. Nesse dia o Brasil registrava 39 casos importados, todos centralizados nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Em 16 de março o Brasil já registrava 200 casos e dia 20 de março já catalogava transmissão comunitária. Vale ressaltar que nos últimos anos o Brasil vem vivenciando uma crise no âmbito político que, naturalmente, tem atingido áreas públicas frustrando/retardando implantações de ações e políticas públicas necessárias, esse cenário contribuiu para agravar ainda mais a crise sanitária causada pela Covid-19²⁸.

²⁸ O caos político foi estabelecido, agravando ainda mais a situação que por si só era caótica. Como consequência desse cenário, o Brasil tornou-se o principal centro da doença na América Latina. Acirrando ainda mais a situação crítica do país, a crise econômica é ampliada, ocasionada pela demora da implantação das medidas de proteção a renda e emprego no eixo de mitigação, que deveria compensar as famílias pela perda de renda devido ao distanciamento social. O motivo dessas medidas não terem sido implementadas em tempo hábil está na instabilidade política do país, e com isso a falta de recursos para sobrevivência da classe social vulnerável resultou em um alargamento da faixa de miserabilidade.

Diante do exposto, fica compreensível a resposta da Participante Maturidade ao afirmar que:

No primeiro momento foi de um desespero descomunal. Apesar das notícias relacionadas à COVID-19 em outros países estarem sendo bastante divulgadas na época, é incrível como me sentir sem chão ao ir trabalhar e sermos comunicados da paralisação dos serviços presenciais e obviamente pelo turbilhão de informações chegadas. As emoções foram a um nível estratosférico e os questionamentos internos avassaladores com: O que fazer? E a empresa, o que fazer se essa situação perdurar? Como se prevenir de fato? E os alunos, como vão sobreviver sem suas fontes de renda (a maioria é composta por ambulantes, feirantes, doméstica, alguns apenas o bolsa família). E meus entes queridos? O que fazer sem poder estar próximo? Quando iremos voltar ao trabalho? Como trabalhar com os alunos em fase de construção da leitura e escrita de forma remota, respeitando suas limitações tecnológicas, suas vidas pessoais, afinal estaremos partilhando o seu cotidiano? Como se não bastasse tudo isso, vivemos um verdadeiro show de terror promovido pela autoridade máxima do país, que, ao invés de se portar com postura que o cargo exige, se portou como um fomentador da desordem fazendo quebra de braço com os governadores, com Fake News, desinformando a todos, desacreditando os órgãos de saúde e a ciência, me fazendo sentir na Idade Média. Diante disso fiz o possível para restabelecer meu autocontrole, cuidar da minha casa, ter todos os cuidados possíveis com a higiene, não sair de casa, apenas quando necessário e planejar as novas estratégias para poder atingir meus alunos, me reinventar para sobreviver emocionalmente. Teve dias bastante tensos, momentos de pânico mesmo, ansiedade extrema, angústia, mas tentar manter o foco e ter fé me trouxe até aqui nesse momento, graças a Deus. Na medida do possível dentro desse quadro de pandemia me considero bem. Meu marido e eu não fomos infectados, nenhum familiar nosso próximo teve COVID-19, mas a dor do próximo me incomoda, temos milhares de pessoas que perderam suas vidas em vários países, na nossa cidade, estado e país, isso é bastante doloroso. Confesso que ainda tenho momentos bem tensos, tenho certeza que isso de fato só irá cessar quando tiver uma vacina eficaz que nos devolva a liberdade de ir e vir, de poder chegar perto do outro e abraçar forte. A palavra do momento é: ESPERANÇA. Fica uma grande lição nessa pandemia: devemos abraçar, respeitar o próximo, seja ele vida humana ou animal, respeitar a natureza em geral, viver com intensidade cada segundo que nos for permitido. Pois a nossa vida é como uma pequena e frágil vela acesa tremulando ao vento, prestes a apagar. “É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã, porque se você parar pra pensar, na verdade não há.” (Participante Maturidade).

A participante mostra um turbilhão de emoções, as incertezas e inseguranças que o isolamento social trouxe, mas deixa explícita sua indignação quanto à crise política do país, ao afirmar que “vivemos um verdadeiro show de terror promovido pela autoridade máxima do país, que, ao invés de se portar com postura que o cargo exige, se portou como um fomentador da desordem fazendo quebra de braço com os governadores, com Fake News, desinformando a todos, desacreditando os órgãos de saúde e a ciência, me fazendo sentir na Idade Média.” Como citado anteriormente, o presidente Jair Bolsonaro, ao subestimar a crise e o próprio Coronavírus, chamando de "gripezinha", leva o país à instabilidade política, tendo de um lado

os seus apoiadores, que também procuram desrespeitar as orientações da OMS para as medidas para conter a propagação do vírus.

A participante ainda fala da quebra de braço do presidente com os governadores, demonstrando que além da pandemia o Brasil também enfrenta uma guerra entre o presidente e os governadores, dado que o STF decidiu que esses teriam autonomia para tomar decisões nos seus estados quanto às medidas para lidar com a crise sanitária, contrariando a “autoridade máxima”.

A autonomia dada aos governadores foi a estratégia para que a situação não ficasse ainda pior. Alvarenga et al. (2020), apresentando a Saga do Estado do Maranhão na guerra por equipamentos médicos, contra o próprio governo federal, afirmam que, “devido ao risco de colapso do sistema de saúde de um dos estados mais pobres do país, além da oposição declarada do presidente Jair Bolsonaro às medidas de contenção da pandemia tomadas pela maioria dos governos estaduais, o Governo do Maranhão resolveu reagir. Em uma operação de guerra” (Alvarenga et al., 2020).

Ressalte-se ainda o fato de que, logo após o infortúnio acontecimento das declarações do presidente, em poucas semanas, cidades como Manaus e Fortaleza já viviam o drama do esgotamento do sistema de saúde. Manaus chegou a apresentar uma taxa de ocupação de 96% dos leitos de UTI na última semana de abril, enquanto Fortaleza registrava uma taxa de ocupação de 88% no mesmo período.

Compartilhando da angústia e do sentimento de protesto, a Participante Simpatia nos fala:

Sou professora e, como tal, tenho vivenciado nesses tempos de isolamento social medos, receios das tecnologias e sua vasta ajuda e uso constante, mas aprendendo a cada dia utilizar os mais variados aplicativos para atrair alunos e ajudar ao mesmo tempo também com alguma aprendizagem dos muitos conteúdos condensados e transformados; nesse ritmo sistemático de sentar em frente ao PC dia e noite, por horas ininterruptas, a não ser pelo marido pedindo algo "perdido", tarefas da casa, embora com tarefas partilhadas, mas estão lá, te chamando: panela no fogo, leite derramando, cachorrinha latindo, suplicando S.O.S. pra fazer xixi, apreensão ao toque do celular (pode ser a gestora ou coordenadora avisando de mais uma reunião ou formação), família exigindo sua presença, marido que quer atenção e EU, SOCORRO!!!!!!!!!!!!!! Após esses longos meses (pois o isolamento causa a impressão que está ausente do mundo há anos), estou me sentindo exausta! Pedindo "pinico". A sobrecarga de trabalho, de reuniões e formações em diversas plataformas como se não tivéssemos vida própria, a volta à escola em plena pandemia como se já tivesse passado, o lucro sobrepondo a vida. Assusta! Ainda não é o "NOVO" normal e me sinto acuada e desprotegida! Quero a vacina, e um olhar respeitoso da sociedade e imprensa, que nos culpam por estar fora das salas de aula, ou por seus filhos estarem mais tempo do que queriam em casa. EU QUERO COLO! (Participante Simpatia)

Podemos identificar na fala dessa participante o ponto crítico da gestão do tempo quanto à articulação do trabalho e atividades familiares. A gestão do tempo no trabalho em casa (home office ou teletrabalho) é apresentada em estudo desenvolvido pela equipe de investigação da CoLABOR (Silva et al., 2020), intitulado “Trabalho e Desigualdades no Grande Confinamento: perdas de rendimento e transição para o teletrabalho”. Esse estudo revela a dificuldade das mulheres em trabalhar em casa, tendo que dar conta das crianças, animais de estimação, marido, atividades domésticas etc. Uma das maiores dificuldades apontadas é a gestão do tempo.

A gestão do tempo das mulheres no trabalho em casa já foi um tema discorrido em estudo sobre os usos do tempo dos homens e das mulheres em Portugal (Perista et al., 2016), o qual nos mostra que o teletrabalho é mais desgastante para as mulheres, tendo elas menos condições para esse modelo de trabalho do que os homens, isso porque existe o senso comum formulado pelo nosso contexto social de que cabe a elas o protagonismo das tarefas domésticas, por isso, para os homens é menos complicado o trabalho a partir de casa.

Outro ponto que gostaríamos de ressaltar na fala dessa participante é quando ela cita a quantidade de reuniões e formações nas diversas plataformas: “*A sobrecarga de trabalho, de reuniões e formações em diversas plataformas como se não tivéssemos vida própria*”. Podemos inferir que o ensino remoto expôs um problema que se arrasta há décadas no Brasil: a não utilização das TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações na educação brasileira.

Diversos autores discorrem sobre o tema (Pimentel, 2007; Almeida e Prado, 2008; Leite e Ribeiro, 2012), mostrando a necessidade de formação e estrutura adequada às escolas para utilização das TDIC como ferramenta pedagógica. Destacamos aqui Leite e Ribeiro (2012), ao afirmarem que:

o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, e isso passa, necessariamente, por uma boa formação acadêmica; que à escola seja dotada de boa estrutura física e material, que possibilite a utilização dessas tecnologias durante as aulas; que os governos invistam em capacitação, para que o professor possa atualizar-se frente às mudanças e aos avanços tecnológicos; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdos das diversas disciplinas; dentre outros (p. 175).

A falta de estrutura e recursos tecnológicos adequados para o ensino remoto associada à formação pedagógica adequada para realização de práticas pedagógicas inovadoras com uso das TDIC foram desafios grandiosos para toda a comunidade escolar.

O despreparo dos professores para lidar com as tecnologias digitais levou a instituição a ofertar diversas formações online, buscando dar conta da carência da proficiência tecnológica do docente. Formações no âmbito da inovação pedagógica, metodologias ativas, plataformas pedagógicas, entre outras, trouxeram para esse docente uma sobrecarga de trabalho e de informações, contribuindo com a elevação do nível de stress e tensão já posta pelo momento pandêmico.

Destacamos ainda a seguinte fala dessa participante: *“me sinto acuada e desprotegida! Quero a vacina e um olhar respeitoso da sociedade e imprensa, que nos culpam por estar fora das salas de aula, ou por seus filhos estarem mais tempo do que queriam em casa”*. Ela faz um protesto quanto à inabilidade política e, conseqüentemente, da imprensa, que algumas vezes culpam a escola por não estarem preparadas para a volta às aulas presenciais, e ainda seu pedido pela vacina, porque no Brasil o processo para aquisição e logística de aplicação das vacinas foi marcado por corrupção e fake news, que mereciam um estudo à parte não podendo ser contemplado nesta pesquisa, por limitações de tempo e especificidade investigada.

A revolta pelos professores terem sido acusados de estarem sem fazer nada em casa durante a pandemia, bem como as dificuldades de falta de estrutura tecnológica em casa para trabalhar com as aulas remotas, aliadas à falta de habilidade com essas tecnologias, são também compartilhadas pela Participante Gratidão, ao afirmar que:

Eu e a minha família estamos bem, estou trabalhando em um novo NORMAL; não é bom!! A tecnologia nunca vai substituir um professor ou aulas presenciais, e nesse momento estamos sobrevivendo só pela graça de Deus. Tivemos que aprender na raça a trabalhar de forma remota, nunca imaginamos passar por essa situação, trabalhar em frente a um computador e com uma internet que preste, só que não!! Não estávamos preparados com equipamentos adequados e que funcionasse. Temos o básico, o qual só é usável para digitarmos provas e sem muita utilização das redes de internet. Nossos pcs não estavam adequados a ser utilizados com tantas tecnologias e com aplicativos com alto nível, o qual nossos pcs não suportam!! Bem, pra finalizar, o estresse é grande, e ser "chamado" de vagabundos porque estamos em casa sem fazer nada, não! Estamos trabalhando mais do que nunca, temos uma vida fora de casa, o nosso trabalho, e agora o trabalho e família estão juntos e misturados. O estresse dobrado, atenção aos filhos, marido, cachorro e agora alunos, mãe de alunos, tudo dentro de nossa casa. Não temos mais sossego, nem hora de trabalho!! Um grande estresse!-(Participante Gratidão)

Quanto às relações de trabalho, a suspensão das aulas pelo distanciamento social trouxe novas formas de organização do trabalho docente, fazendo dilatar algo que já vinha sendo instaurado antes mesmo da pandemia, como consequência das provocações de forças conservadoras e neoliberais na política brasileira, enfraquecendo as fronteiras do público e privado, fortalecendo assim a exploração da mão-de-obra (Pereira et al., 2020).

Nesse contexto, trabalho passou a não ter mais horário, tomando conta de todo o cotidiano do docente, sem ter como estimar o quantitativo de horas trabalhadas e muito menos de poder reivindicar horas extras, ou algo parecido, o que pode ser considerado como superexploração da força de trabalho, como bem foi aludida por Zaidan e Galvão (2020).

O pedido de vacina também foi apontado pela Participante Companheirismo, ao relatar como estão suas emoções:

Neste período de pandemia, estou isolada. Sou do grupo de risco, pois tenho problemas respiratórios, como sinusite e asma crônica. Todos da minha família estão bem, cuidando-se. Estou trabalhando remotamente no Sesc e no meu outro vínculo trabalhista. Estava afastada há 1 mês e 15 dias devido a uma cirurgia que fiz nos dois olhos. Estou voltando hoje ao trabalho. Estou apreensiva e na expectativa de como será este "novo normal" e de como e quando esta vacina chegará ao acesso dos mais necessitados. Incluo neste quadro eu e meus alunos. Mas esperarei, na fé de que tudo dará certo! (Participante companheirismo)

Gostaríamos ainda de destacar a angústia ressaltada por essa participante, por fazer parte do grupo de risco, o que deve ampliar ainda mais esse sentimento. Quanto a esse tema, Araújo (2020) discorre que é natural os seres humanos terem medo do desconhecido. Talvez surja daí o desejo de estar no controle das situações, e “esse desejo de controlar, quando não satisfeito, por vezes pode nos causar ansiedade, angústia e outras emoções que consideramos ‘negativas’” (Araújo, 2020, p. 26).

A autora ainda chama atenção para o fato de que o número de pessoas mortas de Covid-19 foram catalogadas como consequência da pandemia, mas aquelas causadas pelas emoções (depressão, suicídio, enfartos etc), por conta do confinamento, não foram colocadas nessa conta, apesar de existirem.

Encontramos ainda participantes que relataram a falta de foco, a dificuldade de adaptação a uma nova rotina, a angústia de voltar às aulas presenciais sem que ainda tenha sido vacinada, a falta de paciência por todas as incertezas, enfim, os vários sentimentos instigados pela pandemia COVID-19, como medo, angústia, insegurança.

Eu estou de uma maneira geral bem, meus familiares também, estamos ainda no processo de adaptação contínua a nossa rotina diária no convívio familiar e

principalmente social. Estou tentando conciliar esse “novo normal” a um padrão de rotina diária, no trabalho e em casa, mas, no entanto, às vezes sou pego de surpresa pelos percalços, pelas limitações do distanciamento e dos cuidados de prevenção. Não está sendo fácil. Eu ainda não estou plenamente inserido nesse novo “normal”. Tento ao Máximo me concentrar no meu trabalho e focar nos meus objetivos para não ficar sintomático (pensando que talvez tenha adoecido - está com o vírus mesmo que assintomático, qualquer espirro ou garganta irritada vira logo um motivo de apreensão). (Participante Paciência)

Relacionar-se com o outro durante esse momento de isolamento social não foi e não é algo fácil. Graças a Deus na família não tivemos nenhum caso, mas nos mantemos atentos, uma vez que me faço presente no dia a dia dos meus pais idosos e pertencentes ao grupo de risco. Sou eu a responsável pelas atividades extracasa, minhas e dos meus pais. Retornei ao trabalho presencial, o que me angustia. (Participante Sabedoria)

lá! Diante dessa situação de isolamento social, fiquei bastante angustiada. Pois sou muito de interagir. Amo conversar, etc. Em minha família ocorreram casos positivos de Covid-19, porém só uma prima ficou muito grave. Recebeu alta essa semana e agora a luta é o retorno de seus movimentos. Essa situação deixou toda família abalada. Agora eu (Eveline) estou há 2 semanas muito gripada, fiz teste para saber se estou com Covid e estou muito ansiosa pelo resultado. Fico muito preocupada, porque é uma doença desconhecida e que deixa muitas dúvidas, medo. ... Espero melhorar e que retomemos nossa vida normal o mais breve possível. Que Deus nos proteja! (Participante Prudência).

Dentro do possível estou tentando enfrentar esse momento da melhor maneira. Meus familiares graças a Deus estão tentando bem. Alguns continuam trabalhando e estudando e outros sobrevivendo do auxílio emergencial. (Participante Criatividade).

e sinto sem paciência e ainda existe a incerteza dentro de mim. Eu e minha família estamos com todos os cuidados de prevenção desde o início da pandemia, afinal o vírus circula entre nós. Meus familiares estão todos bem, inclusive os que moram em outros países. Todos na minha casa estão trabalhando. Procurando sempre se manter ocupados para que a mente fique bem. Não se deixar desanimar. (Participante Pureza).

Desde o início da Pandemia eu precisei realizar todas as atividades de minha família, pois tenho um filho de 3 anos e meu esposo tem problemas de saúde, sendo do grupo de risco. Da mesma forma precisei resolver todos os problemas de meus pais (idosos), inclusive toda organização de feira, pagamentos etc etc etc. Junto a isso vieram todas as demandas das escolas que trabalho. Então hoje me encontro extremamente cansada física e emocionalmente. Voltando ao ensino presencial me vem a preocupação de, mesmo em ambiente seguro" de levar o vírus pra casa. Mas mesmo com tudo isso, espero encontrar tempo e sanidade mental para dar conta de nossos estudos. (Participante Sensatez).

Esse período está sendo difícil para todos, vários sentimentos nos envolvem: medo, angústia, insegurança, entre outros. A incerteza de cada dia nos deixou paralisados, mas ao passar do tempo nos erguemos. Hoje percebo que foi também um período de aprendizado. Precisamos nos reinventar a cada dia. (Participante Estrela).

Neste contexto, identificamos que além dos impactos psicológicos associados à Covid-19, outros abalos biopsicossociais causados pela pandemia são identificados nos participantes, o que ratifica a afirmativa de Pereira et al. (2020) de que o isolamento social não limita apenas as interações presenciais e relações sociais, “mas também as realizações das atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional” (Pereira et al., 2020, pp. 30-31).

Diante desse contexto, identificamos que o próximo passo com os/as participantes era a realização de curso de formação quanto à Educação Emocional, na perspectiva do Cuidar de Si. A organização geral do curso foi apresentada no capítulo anterior e a análise do modo como o curso foi implementado será feita a seguir, respeitando as etapas previstas e a lógica de trabalho colaborativo de uma investigação-ação.

4 Intervenção pedagógica com mulheres professoras e estudantes para o desenvolvimento da educação emocional

“É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Jorge Larrosa

Esse estudo investigativo e com uma forte componente de intervenção apresentou como um dos objetivos específicos desenhar uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento da educação emocional, por meio das Redes de Vivências Formativas, que possa ser usada com mulheres professoras ou estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, elaboramos e aplicamos um curso de formação com o título: Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si. Esse curso teve dois propósitos: 1º) A intervenção propriamente dita, que se trata do caráter prático e interventivo característico da investigação-ação, sendo essa uma ação orientada em função de um prévio diagnóstico e da recolha dos dados, realizada até o momento; 2º) Aplicação de questionários abertos com a pretensão de conhecer as concepções dos docentes da EJA acerca da educação emocional.

A opção pelo questionário aberto baseia-se em Bogdan e Biklen (1994), quando solicitamos que os/as docentes escrevessem pequenos textos, ou até²⁹ ‘diários’ quanto aos temas propostos na formação. Também nos apoiamos na perspectiva da escrita de si

²⁹ Cabe lembrar que a intervenção foi realizada com todos/as os/as docentes da Rede Sesc/PE, entretanto, a análise dos dados considerou o recorte apresentado nessa investigação, ou seja, as mulheres docentes da modalidade EJA.

apresentada por Michel Foucault (2010), tendo a mesma como uma cartografia para identificar as questões do cuidar de si, como uma técnica de si, de autoconhecimento, um dispositivo que traz condições de ascese no pensamento e, conseqüentemente, “em uma excelência de vida no sentido do conceito de estética da existência, isto é, a vida como uma obra de arte” (Bastos, 2017).

A seguir apresentaremos como se deu a intervenção propriamente dita, bem como as análises de seus resultados.

4.1 - Educação emocional na perspectiva do cuidar de si

Antes de apresentar a intervenção, achamos interessante retomar brevemente esse tema já amplamente discutido no nosso referencial teórico. O cuidar de si parte do pressuposto do autoconhecimento, e foi nesse contexto que o curso de Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si oportunizou aos participantes experimentar um encontro de si e entre si, através de vivências teorizadas e prática da escrita de si, transitando por exercícios de autoconhecimento, conhecimento do outro e projeção no seu tempo e espaço.

Não precisamos justificar a necessidade de oportunizar um encontro de si, pois a própria chamada já o faz. No entanto, cabe-nos apresentar um pouco o que alguns teóricos trazem quanto à experiência dessa prática.

Aqui, especificamente, trataremos a escrita de si como uma “forma prática” do cuidar de si, apresentado pelo chamado último Foucault (2010). Isso porque o debate pedagógico apresentado na atualidade não inclui “formas práticas encaminhadas pelos indivíduos e grupos para se reconhecerem como sujeitos de uma formação” (Freitas, 2009, p. 02). No entanto, no chamado último Foucault, podemos encontrar o *cuidar de si* como “forma prática” para tornar a educação uma arte de viver, desenvolvendo uma compreensão dos problemas educacionais na contemporaneidade e permitindo uma rediscussão das relações entre política e ética.

É considerando a dimensão prática de nossa existência que fazemos uso dos escritos do último Foucault, que no Curso dado no Collège de France trouxe modos de experiências que transformam o ser mesmo, as experiências de ascese (áskesis), enquanto exercício de si sobre si, como uma prática da verdade, uma maneira de ligar o sujeito à verdade.

O último Foucault estudou as práticas filosóficas e espirituais da antiguidade (Séc I-II D.C.), o que nos levou a conhecer a importância do exercício da escuta, do exercício da escrita, do retiro, da meditação. Numa primeira aproximação do conceito de cuidado de si, sem muita profundidade, o autor apresenta uma análise dos textos da antiguidade, afirmando que:

... ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercício, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir-se prazer em si mesmo”, “buscar deleite em somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (Foucault, 2010, p. 13).

Dessa forma, o cuidar de si e as práticas de si apresentados pelo Foucault tardio nos levam a pensar numa educação como experiência filosófica, como exercício espiritual que possa levar a uma transformação no modo de ser e de viver do próprio sujeito. Uma educação que possa desenvolver:

técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, algumas operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas e o seu modo de ser, assim como se transformar, a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de força, de sabedoria, de perfeição, ou de imortalidade (Foucault, 2010, p. 445).

Em seus escritos, Foucault apresenta como imperativo para alcançar a felicidade a liberdade, essa não apresentada como livre arbítrio, mas como relação com a verdade, com o não ser escravo das próprias paixões, com o ter independência quanto a coações, sejam as advindas do exterior do próprio sujeito, sejam as de seu próprio interior. Afinal, essa liberdade tem relação com o modo pelo qual o sujeito se relaciona consigo mesmo. Isso porque *preocupar-se consigo* pode levar a inventar novas formas de viver, novos desejos e novas crenças, pois, afinal: “A invenção não é uma prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria e da ciência, ela é a potência do [ser humano] comum” (Pelbart, 2003 p. 23). Assim, a potência da vida impulsiona o ser humano a desenvolver sua criatividade, conduzindo-o a um não contentamento com o que já foi alcançado, impulsionando-o a ir sempre em direção de algo novo, em busca de novos objetivos a serem alcançados, e cada conquista leva a pessoa a projetar outras novas conquistas.

4.2. O Curso Educação Emocional: como ocorreu

Como se disse no capítulo anterior, o curso Educação Emocional na perspectiva do Cuidar de Si foi ofertado para todos os professores da Rede SESC Pernambuco-Brasil, sendo um total de 324 convidados distribuídos em 10 salas de aulas virtuais de acordo com o segmento de atuação.

O critério da divisão das salas constituiu-se pela modalidade de atuação dos docentes, buscando, assim, atender as especificidades do grupo, bem como obter informações mais fidedignas do grupo de docentes atuantes na EJA, conforme descrito a seguir:

- 01 sala composta por docentes do segmento de Lazer
- 01 sala composta por docentes do segmento de Cultura
- 02 Salas composta com gestores e secretários educacionais
- 01 sala composta por docentes da educação infantil
- 03 salas composta por docentes do ensino fundamental - anos iniciais
- 01 sala composta por docentes do ensino fundamental - anos finais
- 01 sala composta por docentes da EJA

Cada sala de aula virtual teve seu acompanhamento garantido por uma residente/curadora atuante no projeto. A investigadora ficou responsável pelo acompanhamento do/as docentes da EJA, buscando aprimorar as ações para que as mesmas estivessem dentro dos objetivos desta pesquisa.

Além da sala de aula virtual, também foi constituído um grupo no WhatsApp para o bom acompanhamento do/as participantes.

Visando dar conta dos objetivos propostos nesta pesquisa, focaremos a seguir nossa análise nos/as participantes do grupo da EJA.

Foram enviados 46 convites para os/as docentes que trabalham com a EJA participarem da sala virtual específica dessa modalidade. Desses, 31 aceitaram o convite, perfazendo um total de 68% de participantes em relação aos convidados. Dentre os/as docentes participantes, 26 eram mulheres e 5 homens, demonstrando que o sexo feminino foi majoritário, com 84% de participação.

Quanto ao sigilo das informações, identificamos que não é possível garantir o anonimato dos participantes enquanto “estudantes da sala de aula virtual”, no entanto, por se tratar de um curso formação humana integral, naturalmente ocorriam reflexões no âmbito pessoal. Por isso, buscamos preservar os participantes, pois eles estavam entre colegas de

trabalho, e, para tanto, não houve obrigatoriedade de interação em todas as atividades do curso, sendo necessário apenas realizar uma atividade em cada módulo, o que garantia a sua frequência. Por isso, nem todos os docentes interagiram na sala de aula virtual, mas foi possível constatar nos encontros remotos e no grupo do WhatsApp, através de depoimentos, que os mesmos realizaram suas atividades.

Quanto à participação no fórum da sala de aula virtual, ao qual demos o nome de CAFETERIA, através da lente de gênero, identificamos que todas as interações escritas na sala de aula virtual foram realizadas por mulheres. Buscando manter aqui o anonimato dessas pessoas, optamos por usar pseudônimos inspirados nas virtudes. Sendo assim, durante nossas análises traremos citações de 17 participantes que serão aqui nomeadas de: Polidez; Fidelidade; Prudência; Temperança; Coragem; Justiça; Generosidade; Compaixão; Misericórdia; Gratidão; Humildade; Simplicidade; Tolerância; Pureza; Amor; Boa-Fé e Humor.

O curso foi apresentado aos participantes como uma viagem incrível ao autoconhecimento “A viagem do Cuidar de Si”, desenhado de forma lúdica, buscando levar os participantes a se imaginarem em uma viagem de trem (Comboio), com paradas em estações para tomarem um café e conversarem um pouco com os outros viajantes, discutindo a experiência da viagem (ver Figuras 8 e 9).



Figura 06 - Capa da Sala virtual da plataforma Google
Fonte: sala google do curso educação emocional – intervenção dessa investigação



Figura 07 - Atividades do Curso

Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

Durante o percurso, o participante passou por uma sala de espera, por quatro estações temáticas e, por fim, chegando na estação final. Nesse trajeto, vivenciaram atividades práticas em todas as estações, além de uma parada obrigatória na cafeteria para conversar um pouco sobre o tema da estação. Em cada estação, tiveram que assistir a um vídeo, ler um pequeno texto e realizar uma atividade prática, e, ao saírem da estação, acrescentavam à sua bagagem de mão algumas dicas dos temas estudados na estação.

Foi informado aos participantes que essa viagem havia sido pensada como muito carinho e, por isso, seria uma experiência ímpar, mas, para tanto, era necessário ter coragem para desbravar novas estradas, conhecer novas estações e agregar novas culturas que uma viagem oportuniza, e quando essa viagem é para nosso interior, precisamos sempre desprender uma coragem ainda maior.

Sala de Espera



Figura 08 - Imagem do módulo Sala de Espera e suas atividades
Fonte: sala google do curso educação emocional – intervenção dessa investigação

Já na sala de espera (ver Figura 10), os participantes encontraram um vídeo de apresentação do curso, explicando como seria cada módulo, que denominamos estação. Conforme já explicitado anteriormente, o tema Educação Emocional pode ser discutido por várias vertentes, mas neste curso optamos seguir a trilha do Cuidar de Si, de forma prática, através da Escrita de Si apresentada pelo chamado último Foucault (2010). Por isso, foi orientada aos participantes a necessidade de reservarem um caderno, bloco ou folhas que lhes acompanhassem durante toda a viagem ao seu interior, dado o fato de que em cada estação deveria haver um momento da escrita de si, descrevendo a experiência vivenciada no tema trabalhado naquela estação. Também foi disponibilizado para os participantes um bloco de notas padronizado que eles poderiam baixar ou usar no seu dispositivo tecnológico.

Ainda na sala de espera, foi possível vivenciar a primeira experiência do autoconhecimento através da Escala de Bem-estar, que foi operacionalizada através da escala de satisfação com a vida (SWLS) de Diener et al. (1985), que foi validada por Simões (1992). Dos 31 participantes, 14 realizaram essa atividade, sendo 13 mulheres e 1 homem. Buscando manter o sigilo, essa escala foi baixada pelo próprio participante e apenas ele tinha conhecimento quanto ao seu resultado. No entanto, durante as interações realizadas no grupo do WhatsApp foi possível identificar que todos os participantes se encontravam em níveis baixos na escala de satisfação com a vida. Entretanto, não podemos esquecer que o momento

em que vivenciamos essa pesquisa estávamos na pandemia, iniciando um processo de desconfinamento para voltar ao trabalho de forma híbrida, o que pode ter afetado as respostas para as questões apresentadas pela Escala de Satisfação com a vida, sendo elas:

- Em muitos aspectos minha vida está próxima do meu ideal.
- As condições da minha vida são excelentes.
- Estou completamente satisfeito com minha vida.
- Até agora, consegui as coisas mais importantes que desejo na vida.
- Se eu pudesse viver minha vida novamente, não mudaria nada.

Primeira Estação – Autoconhecimento



Figura 09 - Imagem do módulo Autoconhecimento e suas atividades
Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

Ao sair da Sala de Espera o participante entrou na Primeira Estação – Autoconhecimento (ver Figura 11), onde encontrou um vídeo de apresentação da estação, explicando como deveriam ser realizadas as atividades. Para melhor entendimento do tema, o participante também encontrou um breve texto teorizando o que é o Autoconhecimento.

A primeira estação foi composta por duas atividades, sendo a primeira denominada TEMPO X AUTOCONHECIMENTO. Nela os participantes assistiam a um vídeo curto que explicava a necessidade de o ser humano ter um tempo disponível para o seu autoconhecimento, e, em seguida, registrava no formulário denominado Tempo X Autoconhecimento. Essa atividade não era obrigatória, mas tinha o objetivo de fazer com que

o participante se sentisse à vontade para tal. Entretanto, apesar da não obrigatoriedade, os participantes responderam à tarefa.

4.2.1. Tempo X Autoconhecimento: Análise dos resultados

- **Primeira questão: O que você faz no seu tempo livre?**

Analizamos as respostas desse questionário a partir do método de análise de conteúdos e, assim como em outras etapas, optamos pelo procedimento aberto, ou seja, construímos um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, mesmo que submissos ao conjunto de conhecimentos teóricos da investigadora (Amado, 2017).

Na construção das categorias de análise, por se tratar de questionário aberto, optamos em ter como unidade de contexto a questão colocada, realizando a análise em função de cada questão, conforme Amado (2017) defende: “numa entrevista, ou num questionário aberto, a unidade de contexto pode ser a questão colocada, e nesse caso, a análise será feita em função de cada questão colocada” (p. 315).

Quadro 05 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias da questão tempo x autoconhecimento

Questão: O que você faz no seu tempo livre?

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro
Espectador/a	Assistir a filmes e/ou séries e/ou programas de TV e/ou documentários	Coloca como uma das preferências o ato de assistir TV	Durmo, assisto tv, ouço músicas. (Participante Polidez)
Leitor/a	Ler livros e revistas	Tem a leitura como relax	Visito alguém, assisto um filme ou faço compras.(Participante Temperança)
Tarefeiro/a	Faz atividades do trabalho e/ou atividades domésticas	Aproveita as horas vagas para colocar trabalho em dia	Assisto filmes e séries, saio com minhas amigas.(Participante Fidelidade)
Viajante	Viaja	Gosta de viajar, conhecer novos lugares	Fico com minha família. Assisto filmes e séries. (Participante Compaixão)
Audiófilo	Ouve música	Curte ouvir música	Nesse tempo de pandemia (Ler e assistir filmes, séries e documentários). (Participante Justiça)
Família	Curte a família	Faz as coisas junto com a família, atividades em conjunto com os familiares	Eu gosto mesmo é de ficar comigo, refletindo, gosto de brincar com meus filhos, assistir..(Participante Humildade)
Descanso	Dorme	Descansa dormindo	Gosto de assistir alguns programas de tv e dormir. (Participante Tolerância)
Visitante	Visita amigas(os)	Gosta de passear na casa de amigos	Assisto, passeio ou leio.(Participante Boa-Fé)
Atleta	Faz atividade física	Corre	Leio, e cuido dos meus afazeres domésticos. (Participante Humor)
Comprador/a	Faz compras	Gosta de fazer compras	Tarefas do trabalho. (Participante Misericórdia)
Autorreflexivo/a	Ficar sozinho	Gosta de ficar consigo mesmo, refletindo	Cooper (Participante Simplicidade)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A segunda questão deste questionário aberto foi: **Você dedica algum tempo para refletir sobre a vida?**

Foi possível identificar que 85% responderam que sim, mas apenas 3% conseguem contabilizar quanto tempo dedicam para si, 2% afirmam dedicarem uma hora por semana e 1%, uma hora por dia.

Dos que responderam não dedicarem tempo para refletir sobre sua vida, destacamos uma participante que fez a seguinte afirmação: “*não costumo pensar muito em minha vida. São poucas as vezes*” (Participante Boa-Fé).

A questão seguinte desse questionário foi: **Você costuma ficar sozinho/a?**

Das respostas obtidas, 69% responderam que sim, 15%, não e os demais não souberam/quiseram responder. Os que responderam que não têm o costume de ficar só, apresentaram que não têm oportunidade, mas têm muita vontade. Os participantes que não souberam/quiseram responder haviam respondido às perguntas anteriores afirmando que dedicavam algum tempo para refletir sobre sua vida, mas não conseguiram contabilizar quanto tempo. Um deles afirmou: “*Sempre que tenho oportunidade de estar sozinho, utilizo este tempo para refletir de maneira geral como esta minha vida é, de como posso otimizá-la*” (Participante Paciência).

Também houve quem não soubesse/quisesse responder, mas que havia afirmado anteriormente que não dedica tempo para refletir sobre sua vida: “*não costumo pensar muito em minha vida. São poucas as vezes*”. Em relação à questão quanto ao costume de ficar só, afirmou: “*Poucas vezes fico sozinha, quando fico costumo sempre fazer algo que gosto*” (Participante Boa-Fé).

Os 69% que responderam ter o hábito de ficar sozinho/a, afirmam que: “*aproveito para me conhecer melhor*”.

Se “permitir estar só consigo mesmo” é oportunizar a viver a experiência do autoconhecimento, na contemporaneidade parece que o tempo para estar sozinho buscando se conhecer nem sempre é possível, o que faz o processo de autoconhecimento parecer distante.

Considerando que o autoconhecimento é uma experiência de vida, aludimos a Larrosa (2017), ao afirmar que há um grande empecilho para se viver a experiência quando se relata que o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho fazem a experiência ser cada vez mais rara ao sujeito. Salientamos que a experiência anunciada por Larrosa (2016) trata-se da experiência como algo que passa, e não o que se passa; como algo que acontece e não o que se acontece; como algo que toca e não o que se toca.

Destarte, o tempo se coloca como uma pedra angular no processo de autoconhecimento, pois autoconhecer é ter tempo para olhar para si, e não ter esse tempo para se dedicar a essa experiência, mas, desejá-la, exige um movimento de potencialização da resiliência, o que não parece ser possível para todos, considerando que as condições/oportunidades nem sempre são iguais.

Nesse contexto, propomos então colocar o olhar nos estudantes, pensando de que forma é possível dar a eles a oportunidade de viver a experiência do autoconhecimento. Essa foi a segunda atividade dessa estação, denominada: E O ESTUDANTE?

Esta atividade era obrigatória e conferia a presença do participante no curso. Inferimos a importância do autoconhecimento para a vida do ser humano, e podemos dizer que deve ser uma prática constante no cotidiano de todos, destacando aqui o cotidiano escolar dos docentes e dos estudantes. Por isso, essa atividade apresentava como desafio para os docentes sugerir atividades pedagógicas que oportunizem aos estudantes da EJA a prática do autoconhecimento.

As sugestões deixadas pelos docentes nessa atividade estão compiladas e apresentadas no tópico seguinte deste estudo. Tal destaque se deu considerando que essa atividade foi realizada com o propósito de responder a um dos objetivos almejados neste estudo, que foi o de sistematizar atividades e estratégias construídas coletivamente pelos próprios docentes da Rede Sesc/PE, as quais privilegiassem o desenvolvimento de sua educação emocional e a dos estudantes.

A compilação desse material deu origem a um E-book lançado pela UFPE com o nome “Estratégias Didáticas para Vivenciar o Cuidar de Si na Sala de Aula”, fazendo parte da Coleção “Caderno de Oficinas da REDEC”.

A cafeteria dessa estação foi visitada pelos/as participantes que interagiram entre si, discutindo o tema AUTOCONHECIMENTO, como já afirmado anteriormente, mas é importante destacar que apenas as mulheres interagiram nesse espaço. As participações foram muito intensas e reflexivas, e estão todas na íntegra no apêndice deste trabalho, mas aqui destacamos o questionamento de uma das participantes que, como descrito anteriormente, na perspectiva de garantir o sigilo da identidade, aqui a chamaremos pelo pseudônimo Polidez:

“Como conquistar o controle emocional para se ocupar dos sentimentos e adaptar-se a cada cenário específico?” (Participante Polidez)

Esse questionamento da participante *Polidez* ratifica a ansiedade presente em nossas vidas, por acreditarmos que seja possível controlar tudo a nossa volta, inclusive nossas emoções.

Os sinônimos da palavra “controle” são apresentados no *dicionário.com* como: mando, manejo, manipulação, manuseio³⁰, em detrimento dos sinônimos de equilíbrio, apresentados no mesmo dicionário como: constância, estabilidade, firmeza, imobilidade, inalterabilidade³¹. Aqui optamos por utilizar o conceito de equilíbrio ao identificá-lo como presença, conexão.

Na verdade, o questionamento da Participante *Polidez* foi tão instigante na cafeteria que abriu espaço para outros questionamentos realizados pela Residente que acompanhava essa sala de aula virtual junto a essa pesquisadora. Na perspectiva de garantir o sigilo de sua identidade, aqui chamaremos de Residente 1, que nos trouxe mais alguns questionamentos quanto ao tema autoconhecimento:

...será que a busca é pela adaptação? Quais relações queremos construir com os diferentes contextos que vivenciamos? O que nos traz sorrisos nesses espaços? Por que é tão difícil ocuparmos dos sentimentos? (Residente 1)

Dentre esses questionamentos tão profundos apresentados pela Residente 1, podemos destacar a questão da adaptação. Ao buscarmos o conceito da palavra adaptação no *Dicionário.com*, encontramos: acomodação, ajuste, acomodamento, adequação, ajustamento, a moldagem, amoldamento, apropriação, justura, moldagem³², o que nos dá a impressão de que adaptar as emoções seja uma necessidade de realizarmos um movimento constante de contentação e não de modificação. Por vezes, para nos adaptarmos, precisamos desconsiderar algumas peculiaridades do sujeito, para adaptá-lo ao meio.

Acreditamos que adaptar, ou controlar as emoções, pode estar para quando ainda não reconhecemos os prejuízos e benefícios que nossas emoções possam nos trazer, ou ainda as razões que as desencadeiam, e por isso ainda não estamos prontos para modificá-las. Entretanto, a educação emocional apresenta-se para além desse contexto, sendo essa um processo de equilíbrio e modificações das emoções a partir do reconhecimento de suas existências, sem culpa e/ou julgamentos, entendendo as emoções e harmonizando-se com elas.

³⁰ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/controlar/>. Acessado em: 28/06/21.

³¹ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/equilibrio/>. Acessado em: 28/06/21.

³² Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/adaptacao/>. Acessado em: 28/06/21.

Segunda Estação – Gratidão



Figura 10 - Imagem do módulo Gratidão e suas atividades
Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

Como na estação anterior, há um vídeo explicando como as atividades devem ser desenvolvidas. Também como em todas as estações, apenas uma das atividades conta como comprovação de participação.

Como recurso didático também foi utilizado um texto intitulado A Gratidão como Prática do Cuidar de Si, de autoria desta pesquisadora, com o objetivo de aproximar, teoricamente, os participantes do tema proposto, para uma compreensão da importância dessa prática no desenvolvimento da educação emocional (ver Figura 12).

O tema da gratidão vem sendo alvo de pesquisa por algumas áreas do conhecimento, como a psicologia, antropologia, sociologia e a educação. Em 2012, a Kerry Howells, da Universidade da Tasmânia, em suas décadas de pesquisa sobre a gratidão na educação, revelou que a aprendizagem do estudante é influenciada por praticar a gratidão, bem como pela gratidão expressa por seus professores e líderes escolares. Essa professora apresentou o resultado de suas pesquisas em seu livro “Gratitude in education: a radical view”.

Nesse curso tratamos a gratidão a partir do autor Martin Seligman, tendo como referência seu livro Florescer, publicado em 2011. A escolha desse autor e livro se dá por sua visão prática com atividades comprovadas cientificamente por meio de pesquisas sobre o tema. Seligman (2011) alerta para o fato de que pensamos demais nas coisas que dão erradas em nossas vidas e muito pouco, ou pelo menos não o suficiente, para as coisas que dão

certo. Sabemos que é necessário reconhecer o que deu errado para aprender com esses erros. Mas, às vezes, passamos mais tempo com os nossos pensamentos presos no que deu errado, com medo de que isso volte a se repetir. O autor nos alerta que isso nos deixa predispostos à ansiedade e à depressão, ou no mínimo em estado depressivo, o que chamamos popularmente de baixo astral.

Um bom caminho para evitar esse baixo astral é procurar vivenciar com maior intensidade as emoções que sentimos quando algo muito bom ocorre em nossas vidas. O mais interessante é que, mesmo que essas emoções tenham sido vivenciadas no passado, nós podemos revivê-las. E, ao fazer isso, podemos despertar em nós o sentimento de gratidão pelas coisas, pessoas e situações que possibilitaram e/ou contribuíram para aquilo de bom que ocorreu em nossas vidas.

Seligman (2011) afirma que o sentimento de gratidão é responsável por tornar nossas vidas mais felizes e satisfatórias. Isso foi reforçado por meio de pesquisas desenvolvidas em Harvard, pelo grupo de Psicologia Positiva, na busca de identificar qual o sentimento que mais se aproximava com a tão desejada felicidade genuína.

A gratidão pode tornar sua vida mais feliz e satisfatória. Quando sentimos gratidão, nos beneficiamos da lembrança agradável de um acontecimento positivo em nossa vida. Igualmente, quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles. Mas às vezes expressamos nossa gratidão de uma forma tão casual e rápida que ela se torna quase sem sentido. (Seligman, 2011, p. 22).

Existem várias maneiras de estimularmos o sentimento da gratidão e, segundo Seligman (2011, p. 22), “quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles”, e isso nos faz chegar ao sentimento de felicidade e bem-estar com maior rapidez e intensidade. Certamente porque conseguimos vivenciar a Alteridade referenciada por Levinas (2005) ao reconhecermos o outro como espelho, ficamos felizes por fazê-lo feliz.

Conforme já citado anteriormente, a atividade proposta (ver Quadro 7) foi adaptada ao período de pandemia e confinamento.

A VISITA DE GRATIDÃO

Feche os olhos. Traga à mente o rosto de alguém ainda vivo que anos atrás fez ou disse algo que mudou sua vida para melhor. Alguém a quem você nunca tenha agradecido adequadamente; alguém que você poderia encontrar cara a cara na semana que vem. Já pensou nesse rosto?

A gratidão pode tornar sua vida mais feliz e satisfatória. Quando sentimos gratidão, nos beneficiamos da lembrança agradável de um acontecimento positivo em nossa vida. Igualmente, quando expressamos nossa gratidão aos outros, fortalecemos nosso relacionamento com eles. Mas às vezes expressamos nossa gratidão de uma forma tão casual e rápida que ela se torna quase sem sentido. Neste exercício, chamado “Visita de gratidão”, você terá a oportunidade de experimentar como é expressar sua gratidão de uma forma atenciosa e intencional.

Sua tarefa é escrever uma carta de gratidão a esta pessoa e entregá-la pessoalmente ou virtualmente, se for o caso. A carta deve ser concreta e ter cerca de trezentas palavras. Seja específico sobre o que ela fez por você e como isso afetou sua vida. Informe-a sobre o que você está fazendo agora e mencione que se lembra frequentemente do que ela fez. Faça uma carta especial.

Uma vez que você tenha escrito esse testemunho, ligue para a pessoa e diga-lhe que gostaria de visitá-la presencial ou virtual se for o caso, mas seja vago sobre o propósito do encontro. Esse exercício é muito mais divertido quando é uma surpresa. Quando você se encontrar com ela, presencialmente ou virtualmente, leia a carta sem pressa. Observe as reações dela e as suas. Se ela o interromper enquanto você está lendo, diga que realmente gostaria que ela ouvisse até o final. Depois de terminar a leitura (cada palavra dela), discutam o conteúdo e seus sentimentos um pelo outro. Daqui a um mês você estará se sentindo mais feliz e menos deprimido.

Fonte: Florescer (2012), de Martin Seligman (adaptado ao período de confinamento)

Dos 31 participantes desta formação, 16 realizaram essa atividade. Em nossos encontros remotos e pelo grupo do WhatsApp, pudemos identificar que essa foi a atividade de maior relevância para eles, conforme descreveremos a seguir.

No espaço da cafeteria houve interação entre os participantes, que contaram a experiência vivenciada nessa atividade, falando de seus sentimentos e avaliando essa experiência como bastante relevante em suas vidas. Aqui destacamos algumas dessas falas que coadunam com os teóricos apresentados, ratificando, assim, a importância da gratidão em nossas vidas.

Na perspectiva de garantir o sigilo de sua identidade, aqui chamaremos pelo pseudônimo *Humildade*.

Essa atividade com certeza foi muito interessante, porque infelizmente a gratidão não é tão comum de ser vivenciada. (Participante Humildade)

Por que será que a virtude em ser grato é tão prazerosa e tão difícil de ser praticada? Por vezes, o reconhecimento de ser uma pessoa feliz, uma pessoa de sucesso, é comum, mas reconhecer que essa felicidade e/ou sucesso se deve a outras pessoas nos parece atípico. Sponville (1999) afirma que:

...se a gratidão nos falta com tanta frequência, não será, de novo, mais por incapacidade de dar do que de receber, mais por egoísmo do que por insensibilidade? Agradecer é dar; ser grato é dividir. Esse prazer que devo a você não é apenas para mim. Essa alegria é a nossa. Essa felicidade é a nossa (p. 70).

Como já dissertado em outros capítulos, a sociedade capitalista em que vivemos é regida pelo lucro, levando-nos a crer que o cidadão, para comprovar seu sucesso profissional, precisa apresentar suas posses e títulos, pois é através do “ter” que a sociedade inclui ou exclui.

Para formar um cidadão que possa viver nessa sociedade, é necessário que se desperte nele a competitividade, ou seja, formar um ser humano egoísta. Talvez por isso seja tão incomum encontrar a prática da gratidão na contemporaneidade, pois o egoísta pode alegrar-se em receber, mas essa alegria é apenas sua, não a compartilha com mais ninguém, e quando a demonstra é para fazer inveja a outrem e não para partilhar, porque ele esquece rapidamente que o outro tem a ver com sua felicidade, porque ele é ingrato, ele gosta de receber, mas não gosta de reconhecer o que deve a outrem, nem de retribuir e nem de partilhar, e a gratidão é reconhecimento, é retribuição e partilha (Comte-Sponville, 1999).

Podemos constatar a alegria que a gratidão causa ao ler o comentário da participante Polidez: “*ao escrever essa carta, pude fazer uma reflexão sobre a importância desse sentimento sublime que é a gratidão. Foi uma experiência bastante exitosa, onde meu coração se encheu de alegria (Polidez).* Isso porque, segundo Comte-Sponville (1999), a gratidão é Amor.

Destacando a fala da participante com o pseudônimo de *Coragem*, chamamos a atenção para a necessária quebra de paradigma que vivenciamos ao praticarmos a gratidão em nossas vidas.

“*Estou no processo de escrita da carta e estou sentindo até o momento uma mistura de sentimentos: ansiedade, nó na garganta (senti fisicamente), o coração mais acelerado, alegria, mas ao mesmo tempo uma certa melancolia. Não consegui terminar a carta... dei uma pausa na escrita.*” (Participante *Coragem*).

Em sua fala fica visível a dificuldade de mudança que o processo lhe trouxe. Ao apresentar a gratidão como prática educativa, Howells (2012) também nos alerta que a atual

educação ocorre baseada no processo de troca de serviços a partir de um modelo instrumentalista, retirando desse processo qualquer possibilidade de estabelecer vínculos da reciprocidade e confiança. Para essa autora, ao incorporar a gratidão no processo educativo, estamos trazendo para as práticas educacionais um poderoso antídoto para o atual paradigma da troca.

Inferimos que esse paradigma da troca desenvolvido na educação pode ser um dos fatores preponderantes para a dificuldade apresentada pela participante Coragem, pois, ao sermos levados a expressar algo para o qual não fomos educados, o sentimento de angústia se faz presente, e na educação escolar, não aprendemos a desenvolver/expressar nossas emoções.

Na fala de outra participante, com o pseudônimo de *Justiça*, podemos observar que a pandemia, por meio do isolamento social, apresenta-se também como estímulo e oportunidade para o processo de autoconhecimento e (re)conhecimento do outro.

A pandemia nos trouxe elementos para refletirmos a importância do outro em nossas vidas. Quantas vezes tínhamos a oportunidade de estarmos pertos, de dialogar e não o fazíamos, colocávamos o tempo como desculpa. Essa atividade me permitiu fazer essa viagem de forma direcionada para três amigas queridas que em um momento específico/ difícil foram fundamentais em minha vida. Para elas minha gratidão é imensurável. Espero em breve poder rever essas amigas queridas para reafirmar o quanto são importantes para mim. (Participante Justiça).

O sentimento de gratidão pode estar presente nas nossas vidas, mas nem sempre encontramos oportunidade de expressá-lo. Ao contrário, por não acharmos que seja relevante expressar, não encontramos tempo para tal, pois, nas demandas do cotidiano fundamentadas no modelo instrumentalista, sempre priorizamos as tarefas que estejam baseadas no sistema dos direitos e expectativas, e nesse modelo não cabe o tempo da gratidão e retribuição, que são sempre colocadas no segundo ou terceiro plano.

A pandemia do Covid-19 foi para todos nós inesperada, o que nos faz lembrar o pensador Heráclito (540-470 a.C.): *Se não esperares, não irás achar o inesperado, porque ele não se pode achar e é inacessível.* Assim foi e ainda está sendo a pandemia para a humanidade, por esperar que tudo transcorresse dentro do que achávamos e chamávamos de normalidade. De repente, achamos o inesperado, que até então nos parecia inacessível, ou – por que não dizer – impossível.

As mortes causadas pelo Covid-19 podem ser catalogadas como consequência da pandemia, mas as causadas pelas emoções advindas desse confinamento não podem ser colocadas nessa conta, apesar de existirem.

Por outro lado, vivenciar essa situação atípica da reclusão social nos trouxe a oportunidade de refletirmos sobre a vida, sobre nós mesmos, pois o confinamento se apresentou como um momento fundamental para praticar o cuidar de si, começando pela prática de higiene (lavar as mãos; trocar de roupas ao chegar a casa; usar máscaras; fazer uso do álcool 70 para higienizar as mãos e as coisas etc). Isso porque a falta do cuidar de mim atinge outras pessoas. Assim, podemos dizer que o confinamento nos colocou em prova quanto ao autocuidado nas questões de higiene e atenção à saúde.

Quanto às questões emocionais, não pode ser diferente. Precisamos nos lembrar de que a pandemia causou crise em todas as dimensões humanas, e toda crise é sempre um desafio e necessário para o desenvolvimento humano. Por vezes, precisamos entrar em crise para que possamos sair da zona de conforto, e isso sempre ocorre com dor.

Outra questão da qual precisamos nos lembrar é que a dor não é algo negativo; ela pode ser ruim, mas não é negativa. Por exemplo, ir ao dentista para a maioria das pessoas não é algo bom, mas não podemos por isso dizer que seja algo negativo. Pelo contrário. A dor nos mostra que algo não está bem e é ela que nos leva a buscar ajuda, ou seja, a desenvolver o cuidado. Quando identificamos a dor ainda no início do processo, ela se apresenta para nós apenas como um desconforto, mas quando não lhe damos a devida atenção ela se torna um sofrimento.

O confinamento nos tirou de uma zona de conforto, zona essa que para muitos se apresentava com a correria do dia a dia, o trânsito insuportável, os ônibus lotados etc. Colocando-nos dentro de casa, muitos ainda com demandas de trabalho, o confinamento oportunizou reflexões, a busca do valor que damos à vida em si e, dentro dessa vida, que coisas e pessoas de fato têm valor.

Dentro desse “novo normal”, que foi (com)viver com os familiares diariamente a todo o tempo e fazer da sua casa seu ambiente de trabalho, fez-nos recriar nossas práticas de vida, o que oportunizou a participante a vivenciar a prática da gratidão em sua plenitude, pois antes não havia “tempo” em sua agenda infinita, mas, ao perceber que o tempo também tem sua finitude, esse pode ser reorganizado de forma a valorizar questões emocionais como a gratidão.

Terceira Estação – Relacionamentos



Figura 11 - Imagem do módulo Relacionamentos e suas atividades
Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

No autoconhecimento, trabalhamos nosso relacionamento intrapessoal, considerando sua importância para nossos relacionamentos interpessoais. Por isso, na terceira estação (ver Figura 13), a proposta foi refletir sobre os relacionamentos conosco e com o outro. Mas esta reflexão seguiu o percurso do PERDÃO e do AUTOPERDÃO.

Quadro 07 - Descrição da atividade “Escrita Livre – Relacionamentos”

<p style="text-align: center;">ESCRITA LIVRE – RELACIONAMENTOS</p> <p>Para esse exercício você deve:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reservar um tempo só seu – não precisa muito.2. Use papel e caneta – escrita manual ajuda na autorreflexão.3. Sente-se com a coluna ereta, respire fundo, feche os olhos, procure ter consciência de sua respiração. Fique assim por alguns segundos. Pode colocar uma música calma para ajudar a relaxar, caso queira.4. Abra os olhos e procure responder as questões reflexivas. UMA POR VEZ.5. Leia as respostas e reflita em que ponto precisa mudar.6. Tome decisões de mudança apenas na parte que lhe cabe nesta vida, ou seja, não tome decisões que dependam do outro.7. Tome decisões factíveis “pé no chão”, ou seja, aquilo que você reconhece que pode ser realizado.8. Coloque seu comentário de como foi para você fazer essa atividade9. PERGUNTAS REFLEXIVAS10. PERDÃO A SI MESMA/O O que eu preciso perdoar em mim? PERDÃO AO OUTRO/S O que preciso perdoar nos outros? O que os outros precisam perdoar em mim? REFLEXÃO Até que ponto o que os outros precisam perdoar em mim tem ligação com o que eu preciso me perdoar? Quais as tomadas de decisões que POSSO ter a partir dessas reflexões? Quais as tomadas de decisões que QUERO ter a partir dessas reflexões?
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa atividade, dos 31 participantes da sala de aula virtual, 17 a realizaram, sendo 1 homem e 16 mulheres. Assim como nas demais atividades, apenas as mulheres interagiram na Cafeteria explicitando como foi sua experiência a partir dessa vivência.

A opção de trabalhar os relacionamentos pelo caminho do perdão diz respeito às dificuldades que muito temos em encarar as discórdias, por ela ser promotora de uma emoção básica que consideramos empiricamente (e erroneamente) como negativa. Só a partir do reconhecimento da raiva é possível brotar o desejo do perdão, e a negação dessa pode ser portadora de uma fuga de si próprio e do conflito interno que pode conduzir a autodepreciação e a vergonha (Cunha, 2015).

Mas, o que é perdoar? Ao buscarmos a palavra nos dicionários encontramos o seu significado como “Não cobrar uma dívida; relevar os erros de alguém; desculpar: perdoei os débitos; perdoei a dívida do cliente” (Dicionário online de Português)³³. Ainda encontramos como sinônimos as palavras: desculpa, absolvição, remissão, indulto, indulgência, escusa, misericórdia, isenção, expiação, graça, mercê, anistia, vênua, relevamento, relevação (Dicionário de Sinônimos online)³⁴.

Nessa perspectiva tradicional adquirimos o conhecimento de que perdoar é esquecer o que passou, relevar o que o outro fez de mal para mim ou para uma comunidade. Talvez esteja aí a grande dificuldade de muitos em perdoar, pois, como esquecer Auschwitz? Como não cobrar a dívida social que o Brasil tem com os negros e índios? Como isentar de culpa alguém que nos fez tão mal ao ponto de deixá-lo com marcas emocionais e/ou físicas? É isso o perdão?

Para Comte-Sponville, (1999), o perdão tem a virtude da Misericórdia, mas não para apagar o que aconteceu, e sim no sentido de cessar o ódio e triunfar sobre o ressentimento. O que aconteceu não deve ser esquecido, mas não precisa ser sofrido. A punição pelos atos que causam mal deve ser cobrada, pois o perdão não supre a falta ou a ofensa, pois isso não é possível, mas pode cessar em nós o sentimento da raiva de quem nos ofendeu e nos prejudicou.

Não é a clemência, que só renuncia a punir (podemos odiar sem punir, assim como punir sem odiar), nem a compaixão, que só simpatiza no sofrimento (podemos ser culpados sem sofrer, assim como sofrer sem sermos culpados), nem enfim a absolvição, entendida como o poder – que só poderia ser sobrenatural – de anular os pecados ou as faltas (Comte-Sponville, 1999, p. 63).

³³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/perdoa-3/> acessado em: 16/02/2021.

³⁴ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/perdao/> acessado em: 16/02/2021.

Assim, acatar o ocorrido é reconhecer que toda ação causa uma reação, e por isso é necessário respeitar o ciclo e procurar não se colocar no lugar do mártir. Compreendemos isso como respeito aos fatos ocorridos, e sobre respeito, esse pode se apresentar como aliado ao perdão, o que é ratificado pela participante de pseudônimo Prudência na Cafeteria: *“A base de todo relacionamento está automaticamente ligada ao “Perdão e respeito”. São pontos chaves para garantir uma boa convivência, seja no campo pessoal ou profissional”*. (Prudência).

Para Ricoeur (2011), o perdão pode curar quando ele nos dirige para o passado vivido e faz um esforço por conta de outra maneira e por outro ponto de vista os acontecimentos. No entanto, para o autor, o ato de pedir perdão não garante o perdão em si.

O perdão é primeiro o que se pede a outrem, e antes de mais à vítima. Ora, quem se mete pelo caminho do pedido de perdão deve estar pronto a escutar uma palavra de recusa. Entrar na atmosfera do perdão é aceitar medir-se com a possibilidade sempre aberta do imperdoável. Perdão pedido não é perdão a que se tem direito [devido]. (Ricoeur, 2011, p. 07).

Podemos então inferir que pedir perdão não é em absoluto, esperar que o outro mude sua concepção diante dos fatos, mas é acreditar em uma mudança interna do próprio sujeito que pede perdão, pois a “culpa” pode permanecer, mas ela pode não mais exercer o poder de tormenta. Isso foi identificado no comentário que uma das participantes apresentou na Cafeteria: *“esse momento foi muito valioso, trazendo-me a certeza que o perdão é a melhor forma de começar de novo. A aceitação, para ser plena, precisa do perdão”*. (Polidez).

Ainda nessa perspectiva, citamos a participante com o pseudônimo *Tolerância*, que trouxe para a reflexão os tempos difíceis e incertos que estamos vivendo, por isso, a necessidade da cura interior:

Vivemos momentos difíceis e incertos. A cura interior nunca foi tão necessária para nos mantermos firmes na caminhada. Assim, essa parada para refletirmos sobre a decepção foi riquíssima para continuarmos nossa cura emocional. Devemos fazer o exercício de “apostar, com evidências”, no outro e não “confiar”. Ter um novo olhar para nossa vida nos oportuniza rever com maior clareza fatos e / ou circunstâncias marcantes negativamente em nossa vida e transformá-las em degraus de aprendizagens e controle de emoções, iniciemos com a prática do perdão e do agradecimento. (Participante *Tolerância*)

Ao afirmar em sua fala que se deve *“apostar, com evidências”, no outro e não “confiar”*, a participante *Tolerância* estava se referindo a uma fala proferida pelo Professor

Luiz Hans, em sua palestra intitulada “Não Confie no Outro, Aposte Nele”³⁵. Para esse autor, o não confiar não é se tornar uma pessoa desconfiada e pessimista, mas é entrar nas relações sem expectativas preestabelecidas, como em uma aposta, pois, ao apostar, estamos preparados para ganhar ou para perder. Mas deve-se apostar com evidências, pois assim as chances de ganhar são maiores.

Quarta Estação – Sonhos e Projetos



Figura 12 - Imagem do módulo Sonhos e Projetos e suas atividades
Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

Ao chegar na última estação da viagem do autoconhecimento na perspectiva do cuidar de si, como nas anteriores, um vídeo dá as orientações sobre o tema e a atividade Sonhos e Projetos (ver Figura 14), bem como incentiva a participação no bate-papo na cafeteria. Ainda era possível encontrar materiais de consulta no item BAGAGEM DE MÃO.

Apesar de se apresentar no curso como última estação, foi esclarecido aos participantes que essa viagem não podia terminar, pois a vida oportuniza várias possibilidades para se vivenciar jornadas ao nosso interior. A experiência dessa formação possibilita, caso queiram, continuar a caminhada seguindo um percurso de forma autônoma. Entretanto, o mais importante aprendizado nesse processo é reconhecer a necessidade da viagem interior ao encontro de si mesmo.

Para realizar a atividade proposta nessa estação (ver Quadro 9), o participante deveria baixar um formulário e preencher com os seus sonhos e projetos, de forma que se projetassem para o futuro, por meio de autocompromisso, de forma autônoma, ou seja, os seus sonhos não

³⁵ Disponível em: <https://youtu.be/7rRYPr9zDrg>; Acessado em: 28/10/2020.

eram para agradar ou atender a questões externas do sujeito, e sim, atender a um chamado interno do próprio sujeito. Para tanto, ele deveria refletir e responder a seguinte indagação: “De que forma é possível contribuir com a melhora de minha própria vida?”

Considerando as várias dimensões do sujeito e a importância de se estar bem em todas, ou pelo menos na maioria delas, o formulário apresentava essa separação das dimensões na perspectiva de reflexões sistemáticas.

Quadro 08 - Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Família”

SONHOS E PROJETOS – DIMENSÃO FAMÍLIA



O que está funcionando na minha vida?	O que pode melhorar?	Como posso contribuir?	Reflexão/Decisões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao se deparar com a dimensão FAMILIA, a orientação era refletir sobre o contexto atual e identificar o que de fato acredita que está funcionando na vida familiar, como, por exemplo, aquilo que tem orgulho de falar, o que se emociona ao lembrar, o que deseja que permaneça em detrimento de toda a adversidade etc. Só depois de preencher toda essa coluna, o participante deveria seguir para a próxima.

Na coluna seguinte, o convite era pensar o que poderia melhorar no contexto familiar. Por exemplo: que situações no âmbito familiar se apresentam no contexto atual de forma não muito confortável, o que incomoda, ou, ainda, aquelas situações que são boas, mas podem ficar ainda melhor. Só depois de preencher completamente essa coluna, o participante deveria seguir para a próxima.

A próxima coluna está intrinsecamente relacionada à anterior, ou seja, diante de tudo que foi apresentado como questões que podem melhorar, o participante foi convidado a refletir sobre como poderia contribuir para as mudanças de melhoria apresentadas. Mais uma vez, só depois de preencher toda essa coluna, ele seguiria para a próxima.

Nesta última coluna, foi o momento de o participante registrar suas reflexões, descobertas quanto a seu papel no âmbito familiar e tomar as decisões que lhe cabem, na perspectiva de uma vida plena nessa dimensão.

O processo segue da mesma forma para cada uma das outras dimensões, sendo a próxima a dimensão espiritual (ver Quadro 10). Esclarecemos que essa dimensão não se trata de religião, nem diz respeito ao modismo esotérico e mediático, mas uma compreensão do ser humano na sua integralidade (Röhr, 2011).

Quadro 09 - Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Espiritual”



SONHOS E PROJETOS – DIMENSÃO ESPIRITUAL (não se trata de religião e sim da evolução como ser humano)

O que está funcionando na minha vida?	O que pode melhorar?	Como posso contribuir?	Reflexão/Decisões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dimensão seguinte tratava do tema FINANCEIRO (ver Quadro 11). Considerando as questões socioeconômicas apresentadas de maneira específica para os professores brasileiros, inferimos que essa dimensão tenha relevância para o processo de educação emocional, pois a desigualdade social e os baixos salários dos docentes impactam diretamente na qualidade de vida e no desenvolvimento profissional dessa categoria (Todos pela Educação, 2020).

A média salarial dos professores da Educação Básica da rede pública equivale a 71,7% do salário das profissões de grau superior. Ou seja, o professor da rede pública no Brasil tem o menor salário comparado com os profissionais de outras áreas com curso superior, fator que vem contribuindo para a desvalorização profissional e, conseqüentemente, para a falta de atrativo para essa carreira profissional.

Aumentar a atratividade da carreira do professor é um desafio urgente. Com salários defasados em relação à média das profissões com Ensino Superior e fragilidade nos planos de carreira, a profissão docente precisa ser fortalecida (Todos pela Educação, 2020, p. 110)

Diante dessa realidade, coube-nos incluir a dimensão do financeiro, levando os participantes a refletirem e projetarem-se de forma orgânica quanto aos seus processos relativos às finanças pessoais.

Quadro 10 - Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Financeira”



SONHOS E PROJETOS – DIMENSÃO FINANCEIRA

O que está funcionando na minha vida?	O que pode melhorar?	Como posso contribuir?	Reflexão/Decisões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao pensar no financeiro intrinsecamente pensamos no profissional, por se tratar, na maioria dos casos, de serem coisas interligadas. Por isso, a dimensão seguinte foi a **PROFISSIONAL**.

Criar sonhos e projetos para sua vida profissional para o docente, em muitos casos, trata-se de desenvolver sua formação continuada para aprimorar o seu trabalho, o que nem sempre é possível fazer no cotidiano, considerando a relação entre demanda de trabalho e tempo disponível.

Quanto à formação docente no Brasil, o Anuário Todos pela Educação (2020) chama atenção ao fato de que 15% dos professores brasileiros não têm a escolaridade de nível superior, e que, apesar de 85% dos professores brasileiros possuírem escolaridade de nível superior, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios no campo da formação docente, pois os cursos de licenciatura não garantem aos estudantes o conhecimento necessário para o exercício do magistério: “é preciso, também, que exista compatibilidade entre sua habilitação e as disciplinas que leciona para determinada turma de alunos” (2020, p. 98)

A formação docente não é compatível com a disciplina que o professor leciona, e essa é uma questão urgente na realidade brasileira. Segundo o mesmo Anuário, o mais preocupante são os anos finais do ensino fundamental e a educação infantil.

Em 2019, foi possível identificar que nos anos finais do ensino fundamental, apenas 56,8% dos professores apresentavam compatibilidade entre sua formação e a disciplina

lecionada, e ainda 8,9% não tinham concluído o curso superior. Quanto à educação infantil, 76,3% dos professores que atuam nesse nível de ensino concluíram curso de nível superior.

A formação é importante para que o professor adquira habilidades, desenvolva uma práxis pedagógica e amplie seus saberes docentes. Entretanto, muitos desafios são apresentados para que o docente possa desenvolver uma formação continuada. Podemos destacar como desafio relevante o fato de os próprios cursos de licenciatura não apresentarem de maneira efetiva um diálogo entre teoria e prática, além da falta de políticas públicas permanentes.

Por último, após construir sonhos e projetos para sua vida profissional, o participante foi convidado a realizar essa mesma prática, focando sua vida social (ver Quadro 12).

Quadro 11 - Descrição da atividade “Sonhos e Projetos – Dimensão Social”

SONHOS E PROJETOS – DIMENSÃO SOCIAL



O que está funcionando na minha vida?	O que pode melhorar?	Como posso contribuir?	Reflexão/Decisões

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A provocação foi pensar em sua vida para além da escola e da família, o que para muitos docentes parece ser uma questão distante, uma vez que a atividade do professor não se restringe a ministrar as aulas, “pois o profissional tem de prepará-las em casa, corrigir provas e trabalhos” (Pereira, 2015, p. 87). Essas atividades, que estão para além do muro da escola, tomam o tempo de lazer e vida social desse profissional, como advertem Lima e Lima-Filho (2019):

Em virtude da sobrecarga de trabalho, os professores relataram que acabam desenvolvendo trabalhos nos fins de semana, nos períodos de interrupção do ano letivo, isto é, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. Nesses momentos, eles preparam projetos, preenchem formulários, escrevem artigos, fazem relatórios de pesquisa, leem os textos ainda não foram lidos, entre outras atividades. (p. 70).

A falta de vida social, lazer e interação contribui para o processo saúde-doença, que “é também construído no trabalho; de tríplice natureza – biológica, psicológica e social – interdependente e contraditória...” (Lima e Lima-Filho, 2009, p. 64). Seguindo essa linha de raciocínio em que incluímos a dimensão SOCIAL, o docente é levado a refletir quanto a sua interação social para além das relações de trabalho.

Todas as dimensões apresentadas nessa atividade têm a perspectiva de autoconhecimento, instigando o participante para o (re)conhecimento do seu perfil, a busca da valorização de sua relação familiar, a reflexão quanto a sua remuneração e condições de trabalho. Isso porque concordamos com Hirata (2019), ao afirmar que essas dimensões refletem na forma de atuação dos professores e contribuem de forma significativa para o desempenho dos alunos.

Por fim, consideramos que a atividade SONHOS E PROJETOS apresentava questões de fórum muito íntimo, por isso decidimos que, apesar de ser uma atividade obrigatória, o participante não apresentaria os formulários preenchidos, mas deveria marcar como “atividade concluída” e entrar na discussão da Cafeteria.

Estação Final



Figura 13 - Imagem do módulo Estação Final e sua atividade
Fonte: Sala Google do Curso Educação Emocional – intervenção dessa investigação

Para concluir a formação, o participante foi convidado a passar na Estação Final (ver Figura 15) a realizar novamente a Escala do Bem-Estar, visando identificar como se encontra emocionalmente depois de ter realizado essa viagem do autoconhecimento através do cuidar de si. Depois de preencher a planilha da escala de bem-estar, o participante poderia comparar seu resultado ao de quando iniciou o curso, ou seja, quando preencheu essa mesma escala na Sala de Espera, refletindo se houve, e quais foram, as mudanças em sua postura de vida.

4.3. Construção Coletiva das Professoras e Professores Quanto a Estratégias Didáticas que Privilegiam o Desenvolvimento da Educação Emocional dos Docentes e discentes

Um dos objetivos que almejamos neste estudo foi uma sistematização de atividades e estratégias construídas coletivamente pelos próprios docentes da Rede Sesc/PE que privilegiasse o desenvolvimento de sua educação emocional e a dos estudantes.

Para dar conta desse objetivo, foi realizada uma atividade durante o processo de intervenção por meio do curso Educação Emocional, intitulada “E O ESTUDANTE”, da primeira estação denominada de “AUTOCONHECIMENTO”.

As/Os participantes do curso apresentaram suas sugestões de estratégias didáticas para desenvolver a educação emocional das/os docentes e discentes. Todo o material coletado passou pelo seguinte processo:

- Reunimos todas as atividades encaminhadas, no total de 115 atividades.
- Realizamos uma análise criteriosa, buscando identificar as atividades que expressavam originalidade e apresentassem bases didáticas pedagógicas, o que resultou em 22 atividades selecionadas.
- Sintetizamos e organizamos um modelo instrucional.
- O material foi submetido a uma revisão linguística.
- Em seguida, esse material foi encaminhado para um designer, que realizou a editoração e criação das peças gráficas.
- O material final foi encaminhado para a editora da UFPE, que lançara um E-book com o nome “Estratégias Didáticas para Vivenciar o Cuidar de Si na Sala de Aula”, fazendo parte da Coleção “Caderno de Oficinas da ReDEC”.

Todas as atividades selecionadas e que serão publicadas no referido E-book encontram-se como parte integrante dos Anexos deste estudo.

5 Análise da atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE sob o olhar dos docentes

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso.
Ariano Suassuna

O sexto objetivo específico deste estudo tinha a pretensão de *analisar a atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE, na perspectiva de identificar novas tendências pedagógicas e suas influências no fazer pedagógico dos professores*. Na perspectiva de responder esse objetivo, primeiramente exibiremos um breve relatório das atividades realizadas durante o período de atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE, e, em seguida, apresentaremos os resultados das avaliações aplicadas com os docentes do Sesc/PE na expectativa de fazer emergir a compreensão dos participantes dessa investigação, ao mesmo tempo em que realizamos nossas análises conforme demanda desse objetivo específico.

5.1. Relatório de atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE

Apresentaremos uma síntese das atividades realizadas pela Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE, apenas no âmbito de atuação desta pesquisadora. Isto posto, considerando que a Rede de Vivências Formativas teve uma atuação mais ampla do que a retratada a seguir, optamos por realizar um recorte nas atuações que foram desenvolvidas, com o objetivo de dar conta dessa investigação.

- Formação dos Residentes/Curadores da Rede de Vivências Formativas.
- Primeiro Encontro da Rede de Vivências Formativas - Live realizada pelo YouTube apresentando as linhas gerais do Programa de Rede de Vivências Formativas.
- Workshop Promovendo a cultura de aprendizagem criativa para a Escola do Futuro.
- Seminário de Inovação da escola do futuro, integral e Criativa.
- Fórum de Gestores da Rede de Vivências Formativas.
- Reuniões com as unidades educacionais.
- Formação GSuíte - 02 Encontros ao vivo com 20 horas de formação online.
- Curadorias via grupo de whatsapp com as unidades educacionais da Rede Sesc PE, contando com gestores, supervisores e professores, além da residente/curadora responsável.
- Reuniões de alinhamento com a Gerência de Educação e Diretora de RH.
- Formação Educação Emocional (objeto dessa investigação/ação) - Encontros ao vivo, 20 horas de formação online - Inscritos: 324 educadores.
- Oficina sobre gravação e compartilhamento de vídeos.
- Oficina sobre Google Earth.
- Encontro de Residentes/Curados - socialização de experiências com os educadores.
- E-book Álbum de Atividades 2020 (Sesc Ler Araripina).
- Workshop: Ensino Híbrido e Cenários de Aprendizagem.

- Workshop: Gestão do tempo.
- Live: Cuidar de Si na EJA.
- Planejando Integração de Tecnologias e Metodologias Ativas na Educação Básica.
- Formações com os estagiários da rede, no programa “Estagiário dando mole nas férias”? Caiu na rede!!”
- Workshop sobre Canva for Education.
- Workshop sobre Ensino Híbrido.
- Workshop sobre Comunicação na Educação.
- Workshop sobre Elaboração de e-books.

5.2. Avaliação da atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE

Foram realizadas duas avaliações quanto à atuação da Rede de Vivências Formativa no Sesc/PE. A primeira trata-se de uma avaliação parcial, que foi aplicada com 4 meses de atuação. A segunda trata-se de uma avaliação final, aplicada com os 9 meses de atuação da rede. O instrumento utilizado nos dois momentos foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, tendo como recurso o Google Forms.

Para melhor organicidade, apresentaremos inicialmente os resultados da avaliação parcial, na qual contamos com a participação de 23% do total geral dos participantes, dos quais cerca de 61% dos respondentes eram mulheres, enquanto 5% eram homens e cerca de 26% não quiseram se identificar.

Quanto à localidade de atuação dos respondentes, identificamos que 28% atuam na área urbana, sendo na Cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, e/ou na Região Metropolitana do Recife, enquanto 72% atuam no interior do estado de Pernambuco.

Foram realizadas 13 perguntas na perspectiva de se ter uma visão geral dos participantes quanto à atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE, dentre as quais 3 questões estavam voltadas aos aspectos que são objeto deste estudo:

- Uma questão que visou identificar quem havia participado integralmente do curso de educação emocional.
- Uma outra questão que solicitou aos respondentes que apresentassem 3 mudanças em sua prática pedagógica motivadas pela atuação da Rede de Vivências Formativas. Para este estudo, nessa questão procuramos reconhecer apenas as respostas que estavam diretamente ligadas à formação da educação emocional.
- Por fim, uma questão que solicitou aos respondentes que apresentassem 3 mudanças em sua vida pessoal motivadas pela atuação da Rede de Vivências Formativas. Para este estudo, nesta questão procuramos também reconhecer apenas as respostas que estavam diretamente ligadas à formação da educação emocional.

Como respostas a essas questões específicas, identificamos que 71% das/os respondentes participaram integralmente do curso de educação emocional, dos quais 66% se identificaram como mulheres e 34% respondentes optaram por não se identificar. Quanto aos que participaram, mas não concluíram o curso, encontramos 27%, dos quais 50% eram mulheres, 14% homens, 29% optaram por não se identificar e 7% se abstiveram de responder essa questão.

Ao solicitar que apresentassem 3 mudanças em sua prática pedagógica motivadas pela atuação da Rede de Vivências Formativas, 28% tiveram suas respostas focadas no processo de educação emocional, dos/as quais 57% eram mulheres e 43% optaram por não se identificar. Vale ainda destacar que 33% das mulheres eram docentes da EJA.

Filtramos as respostas apresentadas nessa questão, buscando identificar as mulheres docentes da EJA que apresentaram mudanças em sua prática pedagógica focadas no processo de educação emocional, algumas das quais destacamos aqui:

Questão: Cite 03 coisas que mudaram em sua prática depois que iniciamos a Rede de Vivências Formativas:

O G-suite me mostrou um universo desconhecido. Estou trabalhando com algumas ferramentas. A parte emocional modificou um pouco no tocante a buscar mais qualidade de vida e dosar o excesso de trabalho fora do expediente. (Participante Flexibilidade. Grifos nossos).

*Uso consciente das diversas mídias. Apropriação desse uso tecnológico e **afetividade nas relações com os educandos**. (Participante Paciência. Grifos nossos).*

*Vídeo aula, utilização das ferramentas Google, facilidade na utilização das mesmas; Mais tranquila ao usar novos recursos tecnológicos; Ampliação de conhecimento: **Empatia em ação**. (Participante Prudência. Grifos nossos).*

*Novas tecnologias, **cuidar de si**, inovação. (Participante Doçura. Grifos nossos).*

Ao optarmos por uma investigação-ação participante, havia um propósito de que ocorresse entre os participantes uma evolução dialógica capaz de instituir mudanças em processos por meio de uma perspectiva multirreferencial (Morin, 2004).

Essa nossa expectativa diz respeito ao fato de ser essa forma de investigação “deliberada e orientada-para-a-solução” (Amado, 2017, p. 200). Por isso, ao constatar nas respostas das participantes docentes da EJA que o processo de intervenção realizado pelo curso Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si proporcionou mudanças em suas práticas pedagógicas, mesmo que inicialmente ainda de maneira embrionária, faz-nos inferir que o propósito inicial foi atingido.

No entanto, compreendemos que não concerne à pesquisa-ação a produção de mais saber para as docentes, pois concordamos com Barbier (2004), ao afirmar que a pesquisa-ação “[...] não se trata, pois, de produzir mais saber, mas de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (p. 115).

Considerando a integralidade e multidimensionalidade do ser humano, bem como as relações entre essas dimensões (Röhr, 2011), coube-nos identificar se o processo de intervenção provocou mudanças na vida pessoal dos participantes. Foi essa a próxima questão da avaliação.

Questão: Cite 03 coisas que mudaram em sua vida pessoal depois da Rede de Vivências Formativas:

Ratificando o conceito da integralidade humana, o participante Zelo nos chamou atenção ao expor sua dificuldade em dissociar sua vida profissional da vida pessoal. Porém, não queremos aqui defender a ideia de que a jornada de trabalho possa invadir os horários destinados às questões pessoais. Ao contrário, o que chamamos à atenção é eliminar o mito de que problemas de casa não se levam para o trabalho e vice e versa, pois, se somos integrais, as dimensões se entrelaçam, daí a importância de desenvolvermos uma gestão equilibrada de nossas emoções.

Creio que as mesmas acima, visto que é difícil desassociar vida pessoal e profissional. Não que seja para se fazer da casa, por exemplo, extensão do trabalho, mas ao melhorar a forma da relação com o trabalho, esse comportamento refletirá na vida pessoal. (Participante Zelo, grifos nossos)

Ao direcionar a pergunta para a vida pessoal dos participantes, o percentual de respostas focadas na educação emocional passou para 80%, das quais 68% foram dadas por mulheres e 32% não quiseram se identificar.

Ressaltamos ainda que, entre as respondentes mulheres, 20% atuam na Capital ou RMR e 80% no interior do estado de Pernambuco. Destacamos ainda que 17% observaram mudanças apenas no âmbito da tecnologia, e 3% não enxergaram mudança alguma.

Para categorizar as respostas dessa questão, utilizamos como ponto de partida os objetivos propostos no Curso Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si, ou seja, as categorias foram as quatro estações apresentadas na formação, sendo elas: Autoconhecimento - Relacionamentos - Gratidão - Sonhos e Projetos. Como subcategorias, utilizamos as questões que emergiram durante a própria formação.

Durante todo o processo, procuramos não perder de vista as seis regras fundamentais que precisamos considerar nesta fase, para que possamos validar internamente o sistema de categorias e da análise efetuada (Amado, 2014):

1. Exaustividade - Utilizamos uma palavra-chave que abrange o conjunto das unidades de sentido.
2. Exclusividade - Colocamos cada unidade de registro como pertencente a uma categoria; para tanto, realizamos um trabalho minucioso considerando que algumas unidades de registro estavam escritas de forma abrangente.
3. Homogeneidade - Realizamos apenas um tipo de análise para cada sistema de categorias.
4. Pertinência - o sistema de categorias se adaptou aos objetivos da investigação.
5. Objetividade - procuramos ter uma definição precisa e operatória quanto aos critérios que nos levaram a identificar as parcelas das mensagens com as categorias.
6. Produtividade – procuramos realizar uma análise que fosse para além da descrição, permitindo conceber novos construtos teóricos.

Durante esse processo, ainda com Amado (2014) como nosso balizador, procuramos considerar “um dos objetivos da análise de conteúdo é fazer inferências a partir dos dados, e que estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas, devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização” (p. 336).

Assim, apresentaremos a seguir, nossa matriz Organizadora das Categorias e Subcategorias das respostas quanto à influência da rede de vivências formativas na vida pessoal.

Quadro 12 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias das respostas quanto à influência da rede de vivências formativas na vida pessoal
Sexto Objetivo Específico da Investigação: analisar a atuação da Rede de Vivências na Rede SESC-PE, na perspectiva de identificar novas tendências pedagógicas e suas influências no fazer pedagógico dos professores.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade De Registro
Autoconhecimento	Equilíbrio emocional	Apresenta a necessidade de iniciar e/ou desenvolver o processo de autoconhecimento.	<i>Uso excessivo do celular por expediente, busca de qualidade de vida, bem como equilíbrio emocional e a visão de cada profissional na equipe. Diria que Gsuite ficou mais no âmbito profissional e que o trabalho do emocional serviu para vida pessoal. (Participante Flexibilidade. Grifos nossos)</i>
		Apresenta desejo de aprender a identificar suas emoções e saber o que e como fazer com elas.	<i>Melhorou a organização dos horários, consigo descansar, controle melhor minha ansiedade. (Participante optou por não se identificar)</i>
		Busca olhar para si procurando se descobrir.	<i>Foco, organização e saúde mental. (Participante Honra)</i>
		Busca estabilidade/equilíbrio emocional.	<i>Rotinas de autoconhecimento; Maior valorização pessoal; Planejamento adequado a rotina pessoal e profissional. (Participante Perspicácia)</i>
			<i>Valorização do meu eu. Amor e cuidado com p meu emocional. (Participante Amabilidade)</i>
			<i>Estabilidade emocional melhorada. Organização profissional. Aproveitamento do tempo. (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>O cuidado de si, as prioridades e a distribuição do tempo. (Participante Fraternidade)</i>
			<i>Cuidado, autoconhecimento, valorização (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>Maior conhecimento e utilização das ferramentas do Google, O entendimento acerca das minhas emoções e o tempo que destino a cuidar de mim realizando ações prazerosas. (Participante Altruísmo)</i>
			<i>Citarei apenas uma: olhar mais para minhas necessidades enquanto ser humano. (Participante optou por não se identificar)</i>
		<i>*Cuidar mais de mim; * Buscar contribuições pertinentes a minha vida; * Calma e firmeza no que faço. (Participante Prudência)</i>	
		<i>Cumprimento de etapas de tarefas, mais equilíbrio emocional e cuidando mais de mim. (Participante Modéstia)</i>	

			<i>Valorizar o tempo com a família, administrar melhor o tempo das minhas atividades, cuidar da saúde mental (Participante Doçura)</i>
			<i>Autoconhecimento, priorizar um tempo pra mim e reconhecimento das minhas dificuldades. (Participante Resiliência)</i>
			<i>- Sentimento de trabalho em equipe - Amadurecimento emocional - Aprender a ouvir e tomar decisões baseado em diversos olhares (Participante Pontualidade)</i>
			<i>Olhar pra dentro de mim, cuidar-se para cuidar do outro. Qualificação tecnológica. A oportunidade de conhecer novas possibilidades de aprender, de conhecer, partilhar, encantar e se encantar valorização (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>Cuidar melhor da minha saúde mental, dar prioridade a ter um tempo só pra mim e realizar com mais frequência coisas que me façam bem. (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>Como lidar com as emoções, aprimoramento com as ferramentas do Google e as práticas inovadoras que podem ser incorporadas no dia a dia. (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>Percebi da necessidade de cuidar ainda mais da minha saúde mental, porque não é fácil toda essa modificação. (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>A partir da Rede de Vivências pude refletir sobre várias questões, como a importância do cuidar de mim, da minha saúde emocional, como gerir melhor os conflitos internos e sobre a importância da gestão do tempo. (Participante Bondade)</i>
			<i>Autoconhecimento, bons relacionamentos e atuação (Participante optou por não se identificar)</i>
	Autoconfiança	O autoconhecimento focado em desenvolver a coragem de enfrentar os desafios.	<i>Coragem de participar de momentos como lives. (Participante Compaixão)</i>
		Buscando fortalecer a crença em si mesmo.	<i>Acreditar mais em mim...Saber que eu posso ir bem mais longe do que eu pensei...Tomei gosto pela tecnologia e perdi o medo dela. (Participante Responsabilidade)</i>
		Autovalorização.	<i>Se perceber com limitações. Que o novo não morde, move. Que tudo é possível! (Participante Paciência)</i>
			<i>Planejar; Cuidar; Não ter medo de novas oportunidades. (Participante Assiduidade)</i>
			<i>Desafiar-se mais. Cuidar mais mim. Enfrentar os desafios inesperados. (Participante optou por não se identificar)</i>
			<i>O pensar o acreditar e o confiar primariamente em mim. (Participante Boa-Fé)</i>

			<p><i>Descobri a minha importância no ato de viver;</i> <i>Descobri a força que tenho para resolver questões sem conflitos.</i> <i>Descobri que cuidando de mim, cuido do meu próximo. (Participante Espontaneidade)</i></p>
			<p><i>Trabalho facilitado; conhecimentos e melhor forma de enxergar a nós mesmos e saber que somos capazes de ir além (Participante Determinação)</i></p>
			<p><i>Acreditamento em mim mesma, Fortalecimento no eu sujeito e no eu coletivo, Encantamento profissional. (Participante Fortaleza)</i></p>
			<p><i>Valorização, agregar valores humanitários. Inovar. (Participante optou por não se identificar)</i></p>
Relacionamento	Respeito às diferenças, compreensão.	<ul style="list-style-type: none"> · Buscar compreender o outro. · Ser mais paciente com o outro. · Investir em melhorar trabalho de equipe. · Procurar melhorar a comunicação, a forma de falar, procurar ser assertivo. · Perdão ao outro. 	<p><i>Respeitar as limitações do outro...Entender as dificuldades e tentar ajudar, (Participante Comprometimento)</i></p>
			<p><i>Respeito ao outro, respeito às diferenças, distribuição de tempo (Participante optou por não se identificar)</i></p>
			<p><i>Afetividade, compreensão, aprendizado (Participante Misericórdia)</i></p>
			<p><i>1- Paciência 2- Usar equidade 3-Filtrar o que escuto (Participante Inteligência)</i></p>
			<p><i>Convivência, comunicação e resiliência (Participante optou por não se identificar)</i></p>
			<p><i>Humanização/ interligação/ conexão com as pessoas (Participante Confiabilidade)</i></p>
			<p><i>Ser mais assertiva - Proatividade - Desenvolvimento. (Participante Perseverança)</i></p>
			<p><i>A prática de olhar ou escutar o outro.</i> <i>O acolhimento entre as pessoas.</i> <i>A utilização mais ativa das ferramentas do Google, que antes ã utilizávamos tanto como atualmente (Participante Tranquilidade)</i></p>
			<p><i>Paciência; Otimismo (Participante optou por não se identificar)</i></p>
	Relacionamento Intrapessoal	<ul style="list-style-type: none"> · Perdão a si mesmo. · Reconhecer autolimitações sem sofrimentos. 	<p><i>Melhor organização.</i> <i>Perceber e entender as minhas limitações.</i> <i>Reavaliar o meu trabalho. (Participante optou por não se identificar)</i></p>
Gratidão	Encantamento	Despertar encantamento pelas	<p><i>Valorizar momentos (Participante Gentileza)</i></p>
			<p><i>fazer auto reflexão</i></p>

		coisas que já aconteciam. Valorizar momentos. Ser mais atencioso para com as coisas e fatos. Sentimento de satisfação por coisas que já tinham e/ou viviam.	2- <i>exercitar a gratidão diária</i> 3- <i>ouvir com mais atenção (Participante Simplicidade)</i>
			1. <i>Organizar e otimizar o tempo; 2. Cuidar da minha vida pessoal; 3. Valorizar cada momento da vida. (Participante Asseio)</i>
			A satisfação (Participante Temperança)
			<i>Estou buscando me permitir ter tempo para me cuidar, a ter gratidão mesmo pelas pequenas coisas que faço, tentando aprender a me perdoar. (Participante Coragem)</i>
	Família/parentes/amigos	Dar mais atenção a família, amigos e/ou parentes. Voltar ao passado com boas recordações.	Mais tempo com minha família. (Participante optou por não se identificar)
			Valorização de momentos de lazer, família e pessoal. (Participante Apreço)
Sonhos e Projetos	Organização do Tempo	· Disponibilizar a organizar o tempo. · Gerir melhor o tempo.	Melhor organização do meu tempo , principalmente na vida pessoal. (Participante Tenacidade)
			<i>Emocional/ Gestão de tempo/ Encontrei fotos antigas kkkk</i> (Participante Comedimento)
	Planejamento/Projetos	Disponibilizar a traçar planos e metas para mudança de vida.	<i>Os conhecimentos apreendidos contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional, desenvolvi novas habilidades. sobretudo as relacionadas a minha educação emocional, estabelecendo metas e novos desafios.</i> (Participante Brandura)
	Sonhos	Procurar desenvolver Resiliência Desejo de inovar Disponibilidade de fazer melhor	<i>A convicção que estamos aprendendo sempre, que a metamorfose é necessária para nos sentirmos vivos, ativos e impulsionados a promover mudanças em nosso entorno.</i> (Participante optou por não se identificar)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Importante relembramos o objetivo geral desta investigação: desenvolver um projeto de investigação-ação participativa com as mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos da Rede SESC Pernambuco/Brasil, tendo em vista o seu empoderamento através da educação emocional, por meio das Redes de Vivências Formativas.

Nessa perspectiva, aqui apresentamos a avaliação que os docentes apresentaram quanto à atuação da Rede de Vivências Formativas, focada na intervenção realizada, que foi o curso de Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si.

Ao identificarmos que a atuação da referida Rede, por meio do referido curso, possibilitou realizar mudanças na vida pessoal e na prática pedagógica desses docentes nos regozija, porque uma das questões levantadas como justificativa desta investigação-ação diz respeito ao fato de haver orientações para ser trabalhado o desenvolvimento da educação emocional com os estudantes, tendo maior concentração na educação básica. Entretanto, pouco encontramos a discussão desse tema para a EJA, bem como para atuação dos próprios docentes.

Empreendendo um esforço de entendimento maior, podemos citar a obra “Alfabetização Emocional – Novas Estratégias”, do autor Celso Antunes (1999), que apresenta uma série de jogos e estratégias pedagógicas, desenvolvidas a partir das pesquisas realizadas por Howard Gardner, sobre as Múltiplas Inteligências. Essa obra é capaz de contribuir de forma significativa para o docente desenvolver nos estudantes o autoconhecimento, reconhecimento das emoções, empatia, autoconfiança. Mas, cabe-nos refletir: e o professor? e todos os profissionais de educação que atuam com esses estudantes?

Parece ser um tanto óbvia a dificuldade (ou até a impossibilidade) para uma pessoa analfabeta alfabetizar alguém, a despeito das orientações - e em alguns casos exigências, a exemplo das competências gerais da BNCC - de se alfabetizar emocionalmente os estudantes, sem que a própria equipe educacional esteja alfabetizada emocionalmente. Essa é uma das motivações iniciais desta investigação-ação.

Empenhando-nos em focar ainda mais quanto ao processo pedagógico da EJA no Sesc/PE, colocamos ainda mais lente de aumento nesta investigação-ação, por meio de um grupo focal que foi realizado de maneira virtual, tendo como recurso tecnológico a sala virtual Meet da plataforma Google. Apresentaremos todos os procedimentos e sua análise no item a seguir.

6 Conhecendo o Processo Pedagógico da EJA realizado pelo Sesc/PE - Grupo Focal

“É importante ter sempre em mente que um outro mundo é possível, um mundo melhor e mais democrático, e promover nosso desejo desse mundo. A multidão é um símbolo desse desejo”
Antonio Negri

No percurso dessa investigação-ação, após realizarmos a intervenção por meio do Curso Educação Emocional na perspectiva do cuidar de si, coube-nos retomar a reflexão para realizar uma autoavaliação com todos os participantes, baseando-nos em Amado (2017), ao afirmar que:

torna-se, pois, necessário conceber uma relação dialética entre os dois momentos, que não se confundem, mas se alimentam mutuamente: a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo). (p. 200)

Isso posto, investimos na realização de um grupo focal, visando identificar 3 dos objetivos propostos nesta pesquisa:

- Elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida apresentado pelos professores.
- Identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero devido aos processos de socialização.
- Examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, os saberes e experiências diferentes, inclusive quanto à questão de gênero – mulheres.

Destarte, realizamos a técnica do Grupo Focal (Focus Group Studies), em que procuramos identificar dentro da Rede Sesc/PE um grupo que representasse toda a população dos docentes da EJA, o que não foi difícil reconhecer, pois, na estrutura organizacional da instituição, cada unidade educacional tem um/a profissional que realiza o papel de coordenação da EJA.

Considerando que o momento vivenciado ainda requer que se cumpram regras de distanciamento social, decorrentes da pandemia do Covid-19, realizamos essa atividade de forma online, por meio da plataforma Zoom.

Contamos com a presença de todas as coordenadoras e coordenador da EJA da Rede Sesc/PE, com a pesquisadora deste estudo e seu orientador do Brasil. Houve interação no interior do próprio grupo, o que permitiu uma rica produção de dados, o que é sua principal característica, sendo o que diferencia esse método de outros procedimentos de pesquisa (Amado, 2017).

Seguindo os procedimentos necessários para a realização dessa estratégia de recolha de dados, definimos claramente as questões utilizadas durante a entrevista coletiva. Elaboramos um guia de entrevista, que atuou como norteador para que não houvesse desvio do tema-foco, contendo questões abertas capazes de estimular ideias que não haviam sido conjecturadas anteriormente no guia.

Por ser uma investigação-ação participativa, a pesquisadora já conhecia o contexto da instituição pela convivência com as realidades das diversas Unidades Educacionais, que são bastante heterogêneas.

Importante lembrar que essa foi uma das etapas de uma investigação-na/pela-ação, que se constituiu por uma produção de conhecimento e introdução de mudanças, por meio de um processo coletivo que envolveu a investigadora e o grupo em estudo (Amado, 2017).

A entrevista coletiva realizada foi analisada baseando-se na técnica de Análise de Conteúdo, segundo sua modalidade ‘Temática’. Conforme Bardin, a técnica da Análise Temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p.105).

De acordo com o dicionário internacional de pesquisa qualitativa, análise temática é “uma estratégia de redução de dados e análise, através da qual os dados qualitativos são segmentados, categorizados, sumarizados e reconstruídos, de forma que capture os conceitos importantes dentro de um conjunto de dados” (Ayres, 2008, pp. 867-868) e, ainda, uma Análise Temática, que, sendo uma modalidade da Análise de Conteúdo, apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como algo dado (Minayo, 1994). Ainda para Bardin (1979), na Análise Temática identificamos temas nas unidades de registros, os quais são escolhidos dedutivamente a partir da literatura pesquisada.

Com base nesse princípio, procuramos identificar as ideias centrais (núcleos de sentido) nas respostas dos participantes do grupo focal, através de um olhar explorador, buscando descobrir: i) o conceito que eles detêm quanto à educação ao longo da vida; ii) o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes; e iii) não menos

importante, se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, inclusive quanto à questão de gênero - mulheres.

Assim, a entrevista coletiva foi submetida a tratamento como totalidade através do seguinte percurso:

1. Transcrição de toda a entrevista, constituindo um texto³⁶.
2. Leitura exaustiva do texto transcrito, de forma a identificar trechos significantes para desvelar os objetivos propostos.
3. Seleção dos trechos mais relevantes apresentados nas falas, realizando um recorte em unidades de significação que se constituíram em tópicos sobre o tema.
4. Categorização dos trechos a partir dos temas.
5. Relação da literatura pesquisada com o discurso daqueles que vivenciam empiricamente o objeto pesquisado.

Para melhor compreensão, apresentaremos primeiro a matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas de cada objetivo específico, e, em seguida, nossas análises.

³⁶ Observamos que, na transcrição das falas dos/das participantes, fizemos algumas supressões que consideramos desnecessárias à compreensão da ideia que se queria expressar, bem como utilizamos colchetes para indicar a falta de algum termo ou segmento que poderia interferir na construção do sentido.

Quadro 13 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto ao conceito de educação ao longo da vida, apresentado pelos professores da rede Sesc/PE

Terceiro Objetivo Específico da Investigação: Elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida, apresentado pelos professores.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade De Registro
Perspectiva funcionalista	Qualificação de mão de obra adulta	Aprender fazendo (Lopes, 2016)	<i>...todo mundo estuda para ter uma profissão, para ganhar dinheiro, para ter uma ascensão social ... melhorar a qualidade de vida deles (Participante Clemência).</i>
Abordagem humanista-democrática	Valores sociais, as relações interpessoais e a construção da cidadania	Aprender vivendo (Lopes, 2016)	<p><i>...nós entendemos que a educação de jovens e adultos como resgate. Então, o estudante quando ele vem a escola ele vem resgatar sonhos, ele vem resgatar direitos, ele vem resgatar a sua melhoria de vida... (Participante Humildade)</i></p> <p><i>... então o nosso entendimento a educação dos Jovens e Adultos é um resgate. Até porque isso também os alunos trazem pra gente; eles vêm para esse espaço resgatar sonhos, resgatar vida, resgatar projeto, resgatar direitos... então é assim que compreendemos (Participante Humildade).</i></p> <p><i>... efetiva atuação dentro da educação do Papel social da instituição... a EJA é um resgate social muito grande que a instituição faz (Participante Dádiva)</i></p> <p><i>... a gente recebe esses alunos com várias etapas e fases queimadas da vida, com autoestima de fato realmente lá embaixo e aí a gente procura de fato realmente na nossa corrida fazer uma anamnese ...vai montar os nossos projetos ... a gente aproveita. o conhecimento prévio dos alunos que isso nos ajuda muito a gente desenvolver novos projetos, fazendo com que o aluno aumente essa autoestima. (Participante Esperança)</i></p> <p><i>...é isso também que a gente quer valorizar na nossa Educação de Jovens e Adultos. Uma formação para vida, que eles vão ter autonomia, ser capazes de ter criticidade, capaz de olhar para as coisas na realidade, compreender criticamente... É esse jovem, adultos e idosos, com esse entendimento do que é equidade, do que é igualdade de gênero, do que é preconceito, do que é racismo, do que é desigualdade social, que perpassa por todas essas questões sociais, né? Então formação para a vida vai por aí, né? É eles saírem da escola formados com esse entendimento, mas entendimento também de que os estudos não acabaram, de que realmente a gente tem a vida toda para continuar aprendendo e aprender, né? Então essa valorização da Autonomia também é muito forte (Participante Serenidade).</i></p> <p><i>... EJA, como oportunidade, a educação de jovens e adultos como uma oportunidade, como uma forma de serem, de terem, de obterem mais dignidade e viverem com mais dignidade a partir do desenvolvimento de um senso crítico... eu vejo a EJA com oportunidade, como uma forma e da dignidade (Participante Fidelidade).</i></p> <p><i>... é isso também que a gente quer valorizar na nossa Educação de Jovens e Adultos: uma formação para vida que eles vão ter autonomia capazes de ter criticidade, capaz de olhar para as coisas na realidade, compreender criticamente (Participante Serenidade).</i></p> <p><i>...a gente observa que o que eles aprenderam ao longo da vida é uma aquisição muito grande, é uma riqueza muito grande essa. Isso aí ao meu ver é o diferencial da EJA; cabe também ao professor tornar a aula significativa e aproveitar esses saberes que são tão importantes e que eles já sabem fazer: uma leitura crítica da vida, da realidade, ele sabe solucionar problemas, mas, infelizmente, não tem ainda aqueles conteúdos científicos que a sociedade eleger, mas tem uma prática superior à teoria. Lembro bem quando nós tínhamos aqui no SESC Santo Amaro o ensino médio, e tem um professor de matemática que nós tínhamos uma turma só para funcionários do SESC, uma turma de adultos que era só de funcionários nossos, que era à noite, e o professor de matemática me dizia: mas Padre, é incrível como o Isac, funcionário nosso, e que ainda é funcionário, ele sabe toda a prática da física que eu não sei, que é eletricidade, de saber fazer a coisa funcionar, e aproveitando isso que ele já sabe da prática fica muito mais fácil para ensinar a teoria. (Participante Clemência)</i></p>

	Existência humana	Autoconhecimento Aprendizagem como experiência (Larossa, 2002). Sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima (Strelhow, 2010). Sensação de vencer as barreiras da exclusão (Strelhow, 2010).	<i>Sesc faz uma EJA muito diferenciada... dificuldade do estudante querer sair do SESC no final da conclusão das nossas turmas. Nossa EJA do SESC Pernambuco tem esse trabalho de acolhimento, de respeito, de socialização, vem até o SESC para resgatar todo aquele... é resgatar sonhos (Participante Dádiva).</i>
			<i>...uma EJA que ficou fora da BNCC e a gente tem uma reunião para falar só sobre ela. A gente já fica com o coração batendo mais forte... quem é apaixonado por ela acho que a EJA do SESC tem diferencial muito grande, porque é de acolhimento. A gente faz com que eles acreditem neles mesmos, porque eles chegam sem acreditar e a gente motiva esse aprendizado, e eles saberem que são capazes de aprender isso é muito, muito gratificante para a gente (Participante Dedicção).</i>
A Escola	A Escola na vida do estudante da EJA	A importância do espaço escolar na vida dos estudantes da EJA. As influências positivas e/ou negativas que a escola pode causar para os estudantes da EJA.	<i>...a escola é um dos elementos fundamentais para vida. A gente aprende de todas as outras maneiras, porém a escola é essencial, é uma lacuna na vida da sociedade, nas nossas vidas, na vida da sociedade (Participante Humildade)</i> <i>E aí cheguei aqui e ele se desmotiva por algo cansativo, aulas cansativas, com aulas que, para eles(...) que não entra mais na cabeça dele(...) conteúdo e currículo que eles vão engavetar (...) a gente quer que eles façam da escola seu canto de deleite (Participante Esperança).</i> <i>... esse aluno que chega para gente... ele chega assim cheio de cicatrizes, traz essas marcas de todo esse processo das outras escolas... A gente escuta muito isso: “eu tô aqui, professora, por conta do ambiente, por conta da forma que vocês trabalham” (Participante Força).</i> <i>... a gente enxerga a escola, a educação, como algo poderoso mesmo, sabe? ... a educação transforma mesmo as pessoas e eles vão levar essa transformação para suas casas para os seus trabalhos para a sociedade, então é o Efeito Dominó. A gente se emociona porque realmente é muito lindo de se ver (Participante Serenidade).</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 14 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto ao possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta a desigualdade de gêneros devido aos processos de socialização

Quarto Objetivo Específico da Investigação: Identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero devido aos processos de socialização

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registro
As dificuldades vivenciadas	Muitas responsabilidades	Atividades paralelas, como responsabilidades domésticas e/ou trabalhos remunerados e/ou mãe e/ou avó.	<i>... as mulheres são as vencedoras, as mulheres da nossa EJA são baluarte, porque elas são mães, (...) no caso das idosas, elas tomam conta da casa [desde] muito jovens (...), sempre cumprem mais as regras e os prazos de atividades, chegam mais no horário até do que os homens... na grande maioria é a que mais se encaixa, é a que mais dá o retorno, apesar de, além do trabalho de casa, tem o trabalho de fora. (Participante Clemência)</i>
	Emocionais	Baixa autoestima Violência doméstica	<i>...a gente recebe principalmente na EJA com baixa autoestima primeiro nas mulheres; a estima delas quase não existe, e com a relação aos homens é uma questão de machismo bem elevado (Participante Força).</i>
O Papel da Educação em suas vidas	EJA como sonho	A EJA como realização pessoal	<i>...quando uma aluna dessa vem para cá, ela vem porque ela quer aprender, porque ela quer socializar, ela vem porque ela quer sair de uma depressão, porque está em casa sozinha, ela não vem como um nível normal que a pessoa vai porque quer um diploma (...); ela vem aqui para se encontrar, para achar algo e ela consegue achar aqui no Sesc... é dona de casa que já vem cheia de turbulências, vem para cá às vezes para desopilar, para ter com quem conversar (Participante Inteligência).</i> <i>Essa questão da Equidade, isso para a gente (...) diferencia de unidade para unidade, porque a gente tem relatos aqui de mulheres que vêm aqui a duras penas, brincando e derrubando várias barreiras dentro de casa, por conta do marido, que não quer que elas estejam aqui, mas a gente faz trabalhos e mostra que elas têm poder, que elas têm valores e que elas acordem, e cuide mais dela e que a prioridade sejam elas. Já foram prioridades demais, já resolveram muito problema dos outros e elas precisam agora resolver os problemas delas, e elas falam para gente: “professora, muitas vezes na minha vida eu deixei de estudar por conta do marido, deixei de estudar por conta de filho, eu deixei de trabalhar para tomar conta de casa e hoje eu me vejo numa real situação de tudo que eu preciso para sobreviver eu tenho que pedir ao marido, e eu não tô vendo, assim, o meu valor de ser útil enquanto pessoa, de ser útil para ser participativa, de ser útil de lutar pelos meus direitos, então, assim, eu me encontrei aqui na educação de jovens e adultos” (Participante Esperança).</i> <i>... eu tive aluna que disse: “(...) professora (...) tô estudando, estou realizando meu sonho (...). Mas é isso que eu quis porque se fosse por ele [marido] eu estaria em casa cuidando de filho, não sendo valorizada por ele. Ele não reconheceu o meu trabalho doméstico, mas optei por estudar... eu vou mostrar ele que eu consigo muito mais... e é isso” (Participante Esperança).</i>

	EJA como necessidade	Necessidade e/ou desejo de ter um diploma	<i>... a gente também encontra mulheres que não são disciplinadas, que não gostam de estudar, que só estão aqui para serem certificadas (Participante Clemência).</i>
Estratégias da instituição para promoção de equidade	Projetos e/ou ações	Projetos e/ou ações, com o objetivo específico de promover equidade de gêneros	<i>...existe um projeto que acontece ao longo do ano, que são Mulheres Talentosas, que já foi com esse objetivo, de mostrar que a mulher não é talentosa apenas para cozinhar e para arrumar a casa, que isso aí ela faz muito bem, mas que ela administra muito bem o dinheiro, que ela tem uma renda extra, ela sabe e faz isso. Nós temos ao longo do ano também um projeto que a gente chama de Preservando a Vida ... preservar minha vida... e preservar a vida do outro, com relação às questões dos machismos, dos abusos, mas também tem a valorização da mulher (Participante Força).</i>
		Projetos e/ou ações que não têm o objetivo específico de promover equidade de gêneros, mas de forma indireta promove a equidade.	<i>A unidade de Santo Amaro em tese todos os professores ... tratam as pessoas diferentes (Participante Inteligência).</i> <i>...uma pessoa que é de literatura que eu não recordo o nome (...) mostrou como se faz a capa de livro com papelão, e nesse momento a gente tem uma aluna que catava na rua papelão. Olha, nesse dia ela se sentiu a pessoa mais importante do mundo, porque ela catava esse papelão que se transformou na capa do livro para todos os amigos. Olha, foi lindo de ver! Ela passou eu acho que uns dois meses se sentindo a pessoa mais importante do que o que ela era, que catava os melhores papelões para transformar nas capas (Participante Confiabilidade).</i>
Mudanças	Mulheres ou Homens	Registro de mudanças de comportamento a partir de uma ação e/ou projeto	<i>...essas questões ... Tantos homens vão começando a ter uma outra visão... A gente tem alguns depoimentos de esposas que retratam que depois que eles passaram a estudar eles melhoraram também, então a gente teve agora a ação do Outubro Rosa. Eles participaram e a gente convidou, pediu, para eles convidarem as suas mulheres para fazer o autoexame. Isso é muito bom, bem como as mulheres também com a campanha que a gente vai ter agora, com Novembro Azul, [para] também instigar as mulheres a entender esse universo masculino... a gente observa que essa equidade acontece ao longo de todas as nossas ações... então eu creio que nós realizamos, sim, esse processo de equidade. Claro que não conseguimos atingir 100%. Acho que nossos alunos ao longo ... a gente percebe uma melhoria (...). (Participante Força)</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quadro 15 - Matriz organizadora das categorias e subcategorias temáticas das respostas quanto aos planejamentos pedagógicos docentes em relação às questões intergeracionais e questões de gênero

Quinto Objetivo Específico da Investigação: Examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, os saberes e experiências diferentes, inclusive quanto às questões de gênero que tendem a trazer mais desigualdades e discriminações para mulheres

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de Registro
Desafios	Protocolo	Que estratégias são protocolares da própria instituição para essa questão?	<i>...eu lembro que 2 ou 3 anos atrás, não recordo exatamente há quanto tempo, nós começamos a receber adolescentes, então nós temos em sala 1 senhor de 70/75 anos e recebemos adolescentes de 15/16 anos. Então, no início foi muito impactante, mas (...) o trabalho da EJA também se dá no viés da solidariedade, do olhar para o outro, então com o passar do tempo com esse trabalho feito em parceria, hoje nós já temos outra realidade, a realidade satisfatória; e ainda falando sobre projeto, são os projetos que reverberam nestes trabalhos. Então, graças a esse planejamento feito, pautado sem projetos, é que nós conseguimos também ter êxito. (Participante Dedicção)</i>
			<i>...a noite já teve sobretudo esses dois grupos que você colocou. No primeiro, o próprio jovem [que] você resgata, porque ele tem muitas repetências, e o adulto que ainda quer aprender para melhorar na profissão, para saber mais, para poder ainda, correr atrás e hoje a gente tem essa terceira geração, que é a do idosos, que realmente isso é muito pesado em cima deles (Participante Clemência).</i>
Estratégias da instituição para promoção das relações intergeracionais	Projetos e/ou ações	Projetos e/ou ações, com o objetivo específico de promover as relações intergeracionais.	<i>...aqui no Sesc Pernambuco nós fazemos isso, todos nós fazemos isso. Ana Freire sempre orienta isso, fazer uma diagnose (...) para depois montar o planejamento, pensando que tipo de sujeito que a gente tem, [com] uma educação voltada para eles, porque se não fossem eles, não teria sentido a gente tá aqui. Eles são os protagonistas, então é fantástico. Eu vejo que a gente faz isso a partir da diagnose. Tem que fazer, senão a gente vai atingir uma geração e não vai atingir a outra e todos são protagonistas. É isso. (Participante Clemência)</i>
			<i>...nós temos aqui em Santo Amaro o projeto jornal da EJA. Nós vamos lançar agora a vigésima oitava edição. Já faz 14 anos que a gente faz, lança duas edições por ano, e agora já está sendo totalmente online. Então, a gente faz muito em cima do resgate intergeracional, e essa edição de agora o mote foram os jogos paraolímpicos. A gente trabalhou muito em cima do idoso, da cooperação, que é o nosso público atual, essa terceira geração (Participante Clemência).</i>
			<i>...nós fizemos agora em outubro o projeto solidariedade. Não tem idade; nós trabalhamos uma gincana onde os itens arrecadados serão ainda entregues a um abrigo em Recife. (...) nós vamos entregar os demais produtos que estamos aqui em São Lourenço. Ai, gente, como foi lindo a parceria de 12 adolescentes, de jovens, de homens e mulheres! Nós incluímos também Infantil Fundamental na escola. (...) foi algo assim maravilhoso e seus projetos que fazem com que todo mundo bem ligadinho bem agarradinho. Temos o sucesso do que realmente nós planejamos ... (Participante Humildade).</i>

			<i>...a gente tem um projeto aqui, Motivação na EJA, e a gente faz com que esse projeto ninguém dentro da sala se ache melhor do que ninguém (Participante Humildade).</i>
		Projetos e/ou ações que não têm o objetivo específico de promover equidade de gêneros, mas oferece essa possibilidade.	<i>...eu acredito assim, que o nosso diferencial da Educação de Jovens e Adultos quanto a essa questão... é trabalhar projetos é o que facilita essa questão intergeracional... então quando se trabalha projeto, eu adulto eu ajudo o idoso, ajudo o jovem, ajudo o adolescente, enfim, a gente faz com que todos se sintam no mesmo patamar de aprendizagem, e a gente respeita, respeito a senhorinha de 80 ano,s na sua resposta, na sua devolutiva, respeito o mais rápido, eu peço cooperação ao jovem que tá lá na frente, para que se ele souber ele se acalme um pouquinho, espere o idoso responder, mas que todos tenham participação. Então, em projetos, quando a gente trabalha, a gente faz com que o aluno não perceba essa desigualdade em sala de aula. (Participante Esperança)</i>
			<i>...acredito realmente [que] o grande diferencial da EJA são as parcerias: a parceria com cultura com [pessoas com deficiência] (Participante Confiabilidade).</i>
			<i>...projetos que a gente procura fazer que tenha significado para a vida deles. Então a gente faz coisas que eles convivem no dia a dia. ... já fez o projeto sobre raízes daqui da terra; a gente já fez o projeto sobre o mel (tem muito mel na nossa região); a gente já fez o projeto sobre o leite e as [pessoas] se sentem parte desses (Participante Dedicção).</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Podemos inferir que o conceito da educação de jovens e adultos perpassa por alguns caminhos, seja por meio do discurso como uma política de compensação para os que não estudaram na idade apropriada, ou ainda como uma discussão de direito à educação, como apresentada na Constituição Federal, como um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988).

Nesta mesma linha de pensamento, Lopes (2016) apresenta dois caminhos que os estudos sobre o tema têm apontado: a perspectiva funcionalista, tendo a EJA o objetivo de alfabetizar mão-de-obra adulta, e uma abordagem humanista democrática, baseando-se em valores sociais, com o objetivo de reconhecimento e apropriação dos seus direitos como cidadão. Entretanto, durante nossa investigação, percebemos que, ao considerar esta última abordagem apresentada por Lopes (2016), é interessante incluirmos aspectos ligados à subjetividade da/o própria/o estudante. Dessa forma, a abordagem humanista tem a incumbência para além das questões sociais e políticas, incluindo a dimensão da própria existência, tendo em seu cerne os aspectos emocionais do próprio sujeito.

A fala da participante Dádiva mostra que os aspectos subjetivos são buscados pelas/os estudantes da EJA que procuram o Sesc/PE.

*O Sesc faz uma EJA muito diferenciada (...) dificuldade do Estudante querer sair do SESC no final da conclusão das nossas turmas (...) nossa EJA do SESC Pernambuco tem esse trabalho de acolhimento, de respeito, de socialização, vem até o SESC para resgatar todo aquele é **resgatar sonhos** (Participante Dádiva, grifo nosso).*

E a busca pelos sonhos, tendo a EJA como uma estratégia de superação para as questões emocionais, encontra-se presente nas mulheres estudantes dessa modalidade. A fala da participante Inteligência foi bem explícita, em concordância com as/os participantes do grupo focal.

*...quando uma aluna dessa vem para cá, ela vem porque ela quer aprender, porque ela quer socializar, ela vem porque **ela quer sair de uma depressão**, porque está em casa sozinha. Ela não vem como um nível normal que a pessoa vai, porque quer um diploma, não. Ela vem aqui para se encontrar, para achar algo, e ela consegue achar aqui no Sesc... é dona de casa que já vem cheia de turbulências, **vem para cá às vezes para desopilar, para ter com quem conversar** (Participante Inteligência, grifos nossos)*

Historicamente, a escola na vida das crianças sempre teve um papel relevante, e para os jovens, adultos e idosos estudantes não é diferente, uma vez que contribui para o convívio social e, conseqüentemente, o crescimento pessoal. Para os estudantes da EJA, que por diversos motivos tiveram que se afastar da escola, retornando a ela por meio dessa modalidade, o convívio social é fundante na construção de sua autoestima.

Quando focamos nas mulheres, estudos apontam que um dos principais motivos de abandono da escola ocorre por questões familiares, pelos afazeres domésticos, por ter um papel de cuidado com o outro, sejam filhos, irmãos ou pais (Lima et al, 2021). A volta dessas mulheres para o espaço escolar nem sempre é fácil, e às vezes acontece em meio a muitos embates com os próprios familiares. A participante do grupo focal com o pseudônimo Esperança, mostra a realidade da unidade educacional em que atua, quando as mulheres chegam na EJA a duras penas, e relata a história de uma estudante:

... eu tive uma aluna que disse: “Professora, eu tô estudando, estou realizando meu sonho, mas eu desfiz meu casamento, mas é isso que eu quis, porque se fosse por ele eu estaria em casa cuidando de filho, não sendo valorizada por ele. Ele não reconheceu o meu trabalho doméstico, mas optei por estudar e vou mostrar a ele que eu consigo muito mais, e é isso! (Participante Esperança).

A unidade educacional em que a participante Esperança atua está localizada no sertão do estado de Pernambuco, onde, historicamente, o machismo é muito presente. Lira (2015) realizou uma pesquisa intitulada “Violência doméstica contra as mulheres: relações de gênero e de poder no Sertão Pernambucano”, em que foi possível identificar que há violação dos direitos das mulheres em situação de violência doméstica. Essas mulheres são vítimas não apenas de agressões físicas, mas também de agressões psicológicas e morais, sendo esses dois últimos tipos de agressões menos valorizados pelas próprias mulheres, que minimizam a gravidade. Entretanto, a violência mais referida por elas é a psicológica. O estudo também apresentou que o fenômeno da violência contra as mulheres nesta região do estado de Pernambuco está presente em todas as classes sociais e econômicas, bem como em diferentes idades, cor de pele e zona de residência.

Na perspectiva de contribuir com a equidade entre homens e mulheres aprendizes da EJA, o Sesc/PE desenvolve algumas ações e projetos, como o projeto “Mulheres Talentosas”, com o objetivo de oportunizar a elas o reconhecimento de seus diversos talentos, que vão para além das atividades domésticas e de cuidado. Outro projeto que identificamos no grupo focal, que contribui para essa equidade, é o projeto “Preservando a Vida”, que trabalha questões de preservação da própria vida e da vida do outro, com relação a machismos e abusos, também focado na valorização da mulher.

A participante com pseudônimo Força nos trouxe relatos importantes a respeito da repercussão dos projetos e ações que são desenvolvidos na perspectiva da equidade.

A gente tem alguns depoimentos de esposas que retratam que depois que eles passaram a estudar eles melhoraram também, então a gente teve agora a ação do Outubro Rosa.

*Eles participaram e a gente convidou, pediu, para eles convidarem as suas mulheres para fazer o autoexame. Isso é muito bom, bem como as mulheres também com a campanha que a gente vai ter agora, com Novembro Azul, [para] também instigar as mulheres a entender esse universo masculino... a gente observa que essa equidade acontece ao longo de todas as nossas ações... então eu creio que nós realizamos, sim, esse processo de equidade. Claro que não conseguimos atingir 100%. (...) **a gente percebe uma melhoria desse cuidar dela, isso passa a acontecer.** (Participante Força, grifos nossos).*

Os participantes do grupo focal também destacam os esforços que as mulheres fazem para conseguir estudar. Esse tema quanto aos acúmulos de atividades que as mulheres têm já nos é bastante conhecido, e na fala da/o participante de pseudônimo Clemência identificamos que elas são mais responsáveis em seus compromissos escolares.

... as mulheres são as vencedoras, as mulheres da nossa EJA são baluarte, porque elas são mães, (...) no caso das idosas, elas tomam conta da casa [desde] muito jovens (...), sempre cumprem mais as regras e os prazos de atividades, chegam mais no horário até do que os homens... na grande maioria é a que mais se encaixa, é a que mais dá o retorno, apesar de, além do trabalho de casa, tem o trabalho de fora. (Participante Clemência)

Retomando a questão quanto ao conceito da EJA para as/os participantes, destacamos a fala da participante de pseudônimo Dádiva ao lembrar do papel social da instituição: “... efetiva atuação dentro da educação do papel social da instituição... a EJA é um resgate social muito grande que a instituição faz (Participante Dádiva)”.

Como já falado em capítulos anteriores, o SESC é uma instituição que nasceu a partir da Carta da Paz Social, elaborada por um grupo de empresários durante a I Conferência Nacional das Classes Produtoras, que ocorreu no estado do Rio de Janeiro, na cidade de Teresópolis em 1945. Essa carta tinha o objetivo de impulsionar a sociedade a buscar estratégias que amenizassem os efeitos danosos da II Guerra Mundial, bem como promovessem um crescimento social ao país por meio da diminuição das diferenças de classes sociais.

Dessa forma, quando a participante Dádiva fala do papel social da instituição em atuar com a EJA, ela resgata o que estava arraigado da origem da instituição, bem como explicitada na sua própria missão, que é “Promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática”³⁷.

Para a maioria das/dos participantes do grupo focal, a EJA é um resgate: resgate de sonhos, resgate de direitos, resgate de melhores condições de vida. Podemos inferir que, de

³⁷ Disponível em: <https://www.sescpe.org.br/sobre-o-sesc/> . Acessado em: 12/11/2021

acordo com o olhar dos coordenadores da EJA do Sesc/PE, essa modalidade é uma oportunidade de o/a estudante resgatar os seus direitos de educação, para acessar os seus direitos sociais, passando a ter direito de sonhar com condição de vida melhor, e, para a instituição, ofertar a EJA é cumprir o seu papel social, sua missão.

*...nós entendemos que a educação de jovens e adultos como resgate. Então, o estudante quando vem a escola, ele vem resgatar sonhos, ele vem resgatar direitos, ele vem resgatar a sua melhoria de vida... então o **nosso entendimento da educação dos Jovens e Adultos é um resgate**. Até porque isso também os alunos trazem pra gente: eles vêm para esse espaço resgatar sonhos, resgatar vida, resgatar projeto, resgatar direitos, então é assim que é compreendemos (Participante Humildade, grifos nossos).*

*... efetiva atuação dentro da educação do Papel social da instituição... **a EJA é um resgate social** muito grande que instituição faz (Participante Dádiva, grifos nossos)*

*... EJA, como oportunidade a educação de jovens e adultos, como uma oportunidade, como uma forma de lhe serem, de terem, de obterem mais dignidade e viverem com mais dignidade a partir do desenvolvimento de um senso crítico... **eu vejo a EJA com oportunidade, como uma forma e da dignidade** (Participante Fidelidade, grifos nossos).*

Tendo essa visão quanto à EJA na instituição, as/os coordenadoras/es do Sesc/PE apresentam qual a forma de trabalho pedagógico que buscam desenvolver. A fala da participante Serenidade deixa claro que busca a formação para a vida e não apenas o cumprimento de atividades que visam à aprendizagem de conteúdos.

*...é isso também que a gente quer **valorizar** na nossa Educação de Jovens e Adultos. **Uma formação para a vida;** que eles vão ter autonomia, capazes de ter criticidade, capaz de olhar para as coisas na realidade e compreender criticamente... é esse jovem adulto e os idosos [que terão] esse entendimento do que é equidade, do que é igualdade de gênero, do que é preconceito, do que é racismo, do que é desigualdade social, que perpassa por todas essas questões sociais (...). Então formação para a vida vai por aí, (...) é eles saírem da escola formados com esse entendimento, mas **entendimento também de que os estudos não acabaram**, de que realmente a gente tem a vida toda para continuar aprendendo (...). Então essa valorização da autonomia também é muito forte (Participante Serenidade).*

À EJA do Sesc/PE adota a metodologia de Projetos, o que apresenta para as/os coordenadores/as dessa modalidade como o grande diferencial em relação às escolas públicas que também ofertam EJA. Outra questão apresentada como muito positiva no percurso pedagógico da instituição são as parcerias que as/os coordenadoras/res da EJA firmam com outros setores da instituição, que são os setores de Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. Os projetos são construídos a partir de um diagnóstico realizado com as/os estudantes tão logo eles entrem na instituição.

... a gente recebe esses alunos com várias etapas e fases queimadas da vida, com autoestima de fato realmente lá embaixo e aí a gente procura de fato realmente na nossa corrida fazer uma anamnese ...vai montar os nossos projetos ... a gente aproveita ... o conhecimento prévio dos alunos, que isso nos ajuda muito a desenvolver novos projetos ... fazendo com que o aluno aumente essa autoestima (Participante Esperança).

O trabalho com EJA se dá por meio da metodologia de projetos, construído a partir do diagnóstico realizado com as/os estudantes, para que possam ser identificados seus conhecimentos prévios e que esses sejam valorizados, e isso é apresentado na fala da/do Participante Clemência, inclusive narrando a experiência com um estudante que também era funcionário da instituição, conforme já foi aludido anteriormente:

*...a gente observa que **o que eles aprenderam ao longo da vida é uma aquisição muito grande**, é uma riqueza muito grande essa. Isso aí a meu ver é o diferencial da EJA; cabe também ao **professor tornar a aula significativa e aproveitar esses saberes** que são tão importantes e que eles já sabem fazer: uma leitura crítica da vida, da realidade, ele sabe solucionar problemas, mas, infelizmente, não tem ainda aqueles conteúdos científicos que a sociedade elegeu, mas tem uma prática superior à teoria. Lembro bem quando nós tínhamos aqui no SESC Santo Amaro o ensino médio, e tem um professor de matemática que nós tínhamos uma turma só para funcionários do SESC, uma turma de adultos que era só de funcionários nossos, que era à noite, e **o professor de matemática me dizia: mas Padre, é incrível como o Isac, funcionário nosso, e que ainda é funcionário, ele sabe toda a prática da física que eu não sei, que é eletricidade, de saber fazer a coisa funcionar, e aproveitando isso que ele já sabe da prática fica muito mais fácil para ensinar a teoria.** (Participante Clemência).*

No currículo da EJA a atuação pedagógica do professor dessa modalidade é fundamental para o sucesso dos estudantes, pois não se pode desconsiderar a trajetória vivenciada por esses sujeitos, as suas histórias escolares interrompidas com experiências de exclusão da e na escola, trabalhadoras/es vindos de classes populares, tendo na educação a perspectiva de conquistar projetos e sonhos (Haddad, 2000). Dessa forma, não podemos deixar de concordar com Arroyo (2007), ao afirmar que “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (p. 7).

Por meio dos projetos pedagógicos e das parcerias com outros setores, é possível também trabalhar as questões intergeracionais que vêm se apresentando como um grande desafio da EJA. Essa modalidade de ensino tem recebido muitos jovens e juvenis, excluídos da escola regular. Segundo Haddad (2000), até a década de 70, a maioria das/os estudantes de

programas de alfabetização de adultos eram pessoas adultas ou idosas, de origem rural e que não haviam tido a oportunidade de ir à escola. A partir dos anos 80, o público jovem da área urbana, que não foi bem-sucedido nas suas experiências escolares, começa a fazer parte dessa modalidade de ensino.

Assim, encontramos três grupos distintos na EJA: o grupo dos jovens que entraram nessa modalidade trazendo a marca de alunos que fracassaram no ensino regular, precisando superar essas dificuldades; um segundo grupo, que são aqueles que já trabalham, mas, por vezes, tiveram algumas experiências escolares fracassadas e veem na EJA a possibilidade de melhoria de condições de vida; e, ainda, o grupo dos idosos/os, em sua maioria aposentadas/os, com sonhos e desejos a vivenciar, e encontram na EJA uma estratégia de não entrar - ou de sair - de um processo depressivo, ou um local de convivência social. Esses grupos distintos têm algo em comum: são oriundos da classe social de baixa renda (Haddad, 2000).

Essa nova realidade da EJA traz grandes desafios para as educadoras e educadores, que têm que lidar com realidades e universos diferentes, pois cada geração tem suas culturas e linguagens próprias e vem para a EJA com expectativas distintas. As falas das/os participantes Clemência e Dedicção mostram bem como foi encarar esse desafio e quais as estratégias de superação:

*...eu lembro que 2 ou 3 anos atrás, não recordo exatamente há quanto tempo, nós começamos a receber adolescentes, então **nós tínhamos na mesma sala 1 senhor de 70/75 e recebemos adolescentes de 15/16 anos. No início foi muito impactante, mas (...) o trabalho da EJA também se dá no viés da solidariedade, do olhar para o outro, então com o passar do tempo, com esse trabalho feito em parceria, hoje nós já temos outra realidade. a realidade satisfatória. E ainda falando sobre projeto, são os projetos que reverberam nestes trabalhos. Então, graças a esse planejamento feito, pautado sem projetos, é que nós conseguimos também ter êxito (Participante Dedicção).***

*...a noite já teve sobretudo esses dois grupos que você colocou. No primeiro, **o próprio jovem [que] você resgata, porque ele tem muitas repetências, e o adulto que ainda quer aprender para melhorar na profissão, para saber mais, para poder ainda, correr atrás e hoje a gente tem essa terceira geração, que é a do idosos, que realmente isso é muito pesado em cima deles (Participante Clemência).***

A unidade educacional em que a participante Dedicção atua tem uma participação muito forte na alfabetização na EJA, o que provoca uma frequente presença dessas gerações. E, ao falarmos de alfabetização, é importante destacarmos que na segunda metade do século XX surgiram grandes movimentos em prol do aumento de vagas nas escolas públicas e a luta pela educação gratuita para todos, esse fato contribuiu para que se tornasse uma instituição aberta às diversas camadas da população, “superando em parte o caráter elitista que a

caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos (Haddad, 2000, p. 125).

Entretanto, o aumento da oferta de vagas não garantiu a qualidade do ensino, permitindo que crianças e adolescentes vivessem duras experiências escolares, marcadas pelo fracasso e abandono. Esse panorama criou o que Kuenzer (2002) denominou de inclusão excludente, pois ocorre a inclusão da/o estudante no sistema de ensino, mas não se garante a apropriação devida dos conhecimentos necessários, fazendo com que esse/a estudante seja excluído/a do meios sociais e sua entrada no mercado de trabalho se dá de maneira desqualificada. Inclui para excluir no decorrer do processo, ou pelo abandono escolar ou pela precarização dos processos pedagógicos, que o fazem concluir os estudos de maneira desqualificada.

Essa exclusão educacional, segundo Haddad (2000), fez surgir um enorme grupo de jovens e adultos que fizeram parte do sistema de ensino, mas não aprenderam o suficiente para ter autonomia em seu cotidiano, com muitas dificuldades na leitura, na escrita, e nos cálculos básicos da matemática: são os analfabetos funcionais.

Todos os participantes apresentam como estratégia de superação a esse desafio das relações intergeracionais o trabalho por projetos, pois oportuniza que todas as diferentes gerações atuem dentro de suas peculiaridades. Podemos constatar isso nas falas a seguir.

...projetos que a gente procura fazer que tenha significado para a vida deles.]Então a gente faz coisas que eles convivem no dia a dia. ... já fez o projeto sobre raízes daqui da terra; a gente já fez o projeto sobre o mel (tem muito mel na nossa região); a gente já fez o projeto sobre o leite e as [pessoas] se sentem parte desses (Participante Dedicção).

...nós temos aqui em Santo Amaro o projeto jornal da EJA. Nós vamos lançar agora a vigésima oitava edição. Já faz 14 anos que a gente faz, lança duas edições por ano, e agora já está sendo totalmente online. Então, a gente faz muito em cima do resgate intergeracional, e essa edição de agora o mote foram os jogos paraolímpicos. A gente trabalhou muito em cima do idoso, da cooperação, que é o nosso público atual, essa terceira geração (Participante Clemência).

...nós fizemos agora em outubro o projeto solidariedade. Não tem idade; nós trabalhamos uma gincana onde os itens arrecadados serão ainda entregues a um abrigo em Recife. (...) nós vamos entregar os demais produtos que estamos aqui em São Lourenço. Ai, gente, como foi lindo a parceria de 12 adolescentes, de jovens, de homens e mulheres! Nós incluímos também Infantil Fundamental na escola. (...) foi algo assim maravilhoso e seus projetos que fazem com que todo mundo bem ligadinho bem agarradinho. Temos o sucesso do que realmente nós planejamos ... (Participante Humildade).

...aqui a gente tem um projeto aqui, “MotivAção na EJA”, e a gente faz com que esse projeto ninguém dentro da sala se ache melhor do que ninguém (Participante Humildade).

...eu acredito assim, que o nosso diferencial da Educação de Jovens e Adultos quanto a essa questão... é trabalhar projetos é o que facilita essa questão intergeracional... então quando se trabalha projeto, eu adulto eu ajudo o idoso, ajudo o jovem, ajudo o adolescente, enfim, a gente faz com que todos se sintam no mesmo patamar de aprendizagem, e a gente respeita, respeito a senhorinha de 80 anos na sua resposta, na sua devolutiva, respeito o mais rápido, eu peço cooperação ao jovem que tá lá na frente, para que se ele souber ele se acalme um pouquinho, espere o idoso responder, mas que todos tenham participação. Então, em projetos, quando a gente trabalha, a gente faz com que o aluno não perceba essa desigualdade em sala de aula. (Participante Esperança).

Essas falas nos fazem lembrar algumas discussões que vêm sendo travadas em relação ao currículo da EJA. Essa modalidade não foi contemplada na BNCC, não tendo, assim, um direcionamento quanto a seu currículo, demonstrando, com isso, sua desvalorização perante o governo central do país. Não podemos deixar de considerar que o trabalho da EJA tem que atender ao coletivo, pois “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas” (Arroyo, 2007, p. 7).

Face a tudo que foi exposto pelas/os participantes do grupo focal, uma temática se sobressaiu, mesmo sem ter sido objeto específico de nossa investigação. Trata-se da importância da escola para essas/es estudantes da EJA do Sesc/PE. Escolhemos algumas falas para representar esse tema recorrente – a importância que o ambiente escolar Sesc/PE tem na vida das/os estudantes da EJA –, e, por consequência, a dificuldade que essas/es estudantes têm em deixar o Sesc/PE, em não querer dar continuidade aos estudos nas escolas públicas de sua região, por saberem que lá não encontrarão as condições que o Sesc dispõe, e isso faz toda uma diferença no processo ensino aprendizagem, tanto pelas condições de infraestrutura, como pelas condições didático-pedagógicas.

Sesc faz uma EJA muito diferenciada... dificuldade do estudante querer sair do SESC no final da conclusão das nossas turmas. Nossa EJA do SESC Pernambuco tem esse trabalho de acolhimento, de respeito, de socialização, vem até o SESC para resgatar todo aquele... é resgatar sonhos (Participante Dádiva).

... a gente enxerga a escola, a educação, como algo poderoso mesmo, sabe? ... a educação transforma mesmo as pessoas e eles vão levar essa transformação para suas casas para os seus trabalhos para a sociedade, então é o Efeito Dominó. A gente se emociona porque realmente é muito lindo de se ver (Participante Serenidade).

...uma EJA que ficou fora da BNCC e a gente tem uma reunião para falar só sobre ela. A gente já fica com o coração batendo mais forte... quem é apaixonado por ela acho que a EJA do SESC tem diferencial muito grande, porque é de acolhimento. A gente faz com que eles acreditem neles mesmos, porque eles chegam sem acreditar e a gente

motiva esse aprendizado, e eles saberem que são capazes de aprender isso é muito, muito gratificante para aa gente (Participante Dedicção).

Assim, vamos nos encaminhando para um final deste processo investigativo, ratificando nosso desejo de continuar lutando por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade para todos e todas, de forma que possa transformar a vida dessas/es estudantes. para que possam atuar na construção de uma sociedade mais justa. Isso nos remete célebre máxima de Paulo Freire, aqui parafraseada, ao afirmar que a educação não transforma o mundo: a educação transforma pessoas, e pessoas mudam o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas sabem aquilo que elas fazem; frequentemente sabem por que fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem.
Michel Foucault

Iniciamos esta investigação com inquietações que nos motivaram a chegar até aqui. Foi um trabalho incansável e prazeroso, entretanto, não o damos por concluído, pois, apesar do nível de aprofundamento das questões levantadas, reconhecemos que todo tema encantador traz inquietude para futuros estudos, porque “o movimento do pesquisador apaixonado tem um sentido crescente e espiral que o leva sempre na busca de outros olhares” (Araújo, 2008).

O objetivo deste trabalho foi desenvolver um projeto de investigação-ação participativa com as mulheres docentes da Educação de Jovens e Adultos da Rede SESC Pernambuco/Brasil, tendo em vista o seu empoderamento através da educação emocional, por meio das Redes de Vivências Formativas, enquadrado portanto, no doutoramento em Ciências da Educação na especialidade Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos.

Iniciamos nossas pesquisas sobre os temas educação emocional, educação de adultos e gênero feminino. Apresentamos na primeira parte deste trabalho todo um arcabouço teórico, em que localizamos historicamente a educação de adultos no Brasil, tendo como marco inicial o Brasil Colônia, sem, com isso, desconsiderar a educação indígena presente nos povos originários desse país.

Durante o Brasil Colônia, a educação de adultos tinha duplo objetivo: o de catequizar e o de preparar a mão de obra para trabalhos que atendessem a necessidade dos colonizadores. Às mulheres era negado o direito de aprender, e eram preparadas para terem um bom comportamento, serem boas esposas, cuidarem da casa e das crianças.

No Brasil Império tem-se a primeira constituição que proclamou ser a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos e as cidadãs”. Entretanto, eram considerados cidadãos aqueles pertencentes à elite econômica, e na mesma constituição a responsabilidade da educação da elite ficava aos cuidados da Província, ficando a responsabilidade para os demais carentes para instância administrativa que não tinha recursos, ou seja, esse cenário fez com que aquilo que foi proclamado não pudesse ser executado.

Seguindo esse percurso, localizamos que só no final da década de 1940, com o Plano Nacional de Educação, a educação de adultos é reconhecida como problema político, criando-se, assim, o ensino supletivo e, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA.

Com percurso histórico entrecortado de altos e baixos, a educação de adultos no Brasil teve seu marco com o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que tinha à frente o professor Paulo Freire. Esse programa foi em grande parte financiado pelo Estado e em parte pelo próprio Professor Paulo Freire.

Tratava-se de um programa de alfabetização que tinha como base o movimento de democratização de oportunidades, de conscientização política (Haddad, 2000).

Entretanto, em 1964 os militares tomaram o poder, e a educação de adultos, em 1967, fica sob a responsabilidade do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, com alfabetizadores/ras recrutados/as sem critérios técnicos de seleção e com metodologias tecnicistas.

Com a redemocratização do país, a educação de adultos volta a ser objeto político, apresentando alguns avanços, como sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. A teoria Freiriana volta a ser considerada como marco central dessa modalidade.

Entretanto, outras questões se embrenharam ao universo da educação de adultos. Os ditames das metas e objetivos impostos à educação empurram muitos jovens para o insucesso escolar, levando-os a adentrar na EJA.

Atualmente no Brasil a EJA encontra-se relegada, esquecida. Destacaremos aqui duas questões que comprovam essa nossa constatação. Primeiro, ressalta-se a ausência de documentos norteadores para essa modalidade, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a educação infantil e o ensino fundamental nos anos iniciais e finais, mas não contempla a educação de jovens e adultos. A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que orienta a sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade da educação básica, e considerando sua relevância, estranhamos não se fazer presente nesse documento norteador.

No ano seguinte, em 2018, o Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Esse documento também não contempla a EJA, e mais uma vez essa modalidade é desconsiderada.

A segunda questão diz respeito ao fato de quem, em 2019, ocorre a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que era responsável pela modalidade da EJA, da Educação do Campo e da Educação nas Prisões.

Como militantes na defesa dessa modalidade, encontramos as profissionais da educação da EJA, que foram as participantes desta investigação-ação participativa, em que procuramos desenvolver ações que visam considerar a educação de adultos como um espaço de promoção da igualdade entre os sexos e dos valores de cidadania. Ressaltamos Freire (2015), ao afirmar que a educação não é um ato neutro, pois há necessidade de realizarmos um processo de ensino aprendizagem com práticas pedagógicas que oportunizem a discussão de temas relevantes na construção de uma sociedade em que homens e mulheres possam viver de forma autônoma, com atitudes críticas e reflexivas.

A sociedade patriarcal brasileira, historicamente, vem excluindo as mulheres dos espaços escolares e mercado de trabalho. Na Educação de Jovens e Adultos, seja como estudante ou como docente (assim como em outros espaços profissionais), a sua presença é sempre marcada de muitas adversidades e desafios a superar.

Nesse contexto, coube-nos desenvolver uma investigação-ação participativa, produzindo uma intervenção pedagógica sobre a educação emocional na perspectiva do cuidar de si para os docentes da EJA. Tivemos como estratégia a atuação da Rede de Vivências Formativas, composta por 10 (dez) estudantes de Mestrado e Doutorado da UFPE, participantes do HubEducat-UFPE, que atuaram como residentes/curadoras nas unidades educacionais da Rede Sesc/PE-Brasil.

No período de 7 meses, atuamos diretamente com todos/as os/as docentes da instituição, entretanto, o olhar investigativo teve o recorte para aqueles/as que atuam na modalidade EJA. Iniciamos com um processo de diagnóstico, buscando identificar o perfil desses/as docentes da EJA, conhecer o conceito que esses/as tinham em relação ao cuidar de si, de modo a analisar os diferentes conceitos com a lupa do gênero, cor e localidade de atuação (Região metropolitana X interior do estado).

Desenvolvemos uma formação pedagógica por meio de um curso com o nome Educação Emocional na Perspectiva do Cuidar de Si. No decorrer do curso realizamos diversas atividades, que foram objetos de nossa investigação.

Durante a realização do curso, houve a construção, de forma coletiva com todos os participantes, de estratégias didáticas com foco no desenvolvimento da educação emocional. Toda essa produção foi compilada em um E-book, que será lançado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE com o nome “Estratégias Didáticas para Vivenciar o Cuidar de Si na Sala de Aula”, fazendo parte da Coleção “Caderno de Oficinas da REDEC”.

Prosseguindo com nosso percurso investigativo, realizamos um grupo focal com todas/os coordenadores da EJA da Rede Sesc/PE, com o intuito de conhecer o processo pedagógico da EJA.

Vale ressaltar que esta investigação foi desenvolvida no período em que o mundo foi devastado pela pandemia do Covid-19, obrigando a fechar todos os estabelecimentos de ensino. Por isso, todas essas ações foram desenvolvidas de forma remota, virtual, tendo como recursos aplicativos da plataforma Google e Zoom.

Diante do trabalho realizado foi possível identificar que 77% do grupo de docentes da EJA ainda não haviam participado de uma formação sobre educação emocional, e os/as demais haviam tido a oportunidade de vivenciar o tema em cursos de especialização ou formações específicas voltadas à BNCC. Isso porque este documento norteador das bases curriculares contém 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas com todos os estudantes da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, de forma transversal, em todas as disciplinas. Dentre essas competências 3 apresentam habilidades e atitudes voltadas ao desenvolvimento da educação socioemocional.

Quanto ao conceito de cuidar de si, categorizamos as respostas dos participantes como:

- ✓ Procrastinação, sendo esse o ato de adiar uma tarefa.
- ✓ Altruísmo, sendo esse o ato de preocupar-se com o outro.
- ✓ Interesse, sendo esse o ato de olhar para si em primeiro lugar.
- ✓ Desejo, sendo esse o ato de cuidar em realizar seus próprios desejos.
- ✓ Autocuidado, sendo esse o ato de cuidar da própria saúde.

Buscamos identificar o conceito *cuidar de si* na perspectiva interseccional, considerando divergências e semelhanças em relação a gênero, território, idade e cor de pele. Verificamos que a maioria mulheres, na idade de 41 a 50 anos, de cor parda e atuando no interior do estado de Pernambuco, tiveram suas respostas concentradas predominantemente na categoria Desejo, sendo esse o ato de cuidar em realizar seus próprios desejos. Em contrapartida, a categoria que menos obteve resposta foi a Procrastinação, sendo essa o ato de olhar para si próprio em primeiro lugar.

Importante lembrar o que já dissemos anteriormente, ou seja, o fato de esse estudo ter sido desenvolvido no período em que o mundo foi assolado pela pandemia do Coronavírus Covid-19, obrigando as pessoas a se isolarem como estratégia de conter o contágio do vírus. Naturalmente que o medo e a insegurança fizeram parte da vida de muitos. Como estávamos realizando uma intervenção com a temática de educação emocional, era fundamental que

buscássemos identificar como estavam as emoções desses/as participantes da pesquisa-ação participativa.

Nesse contexto, realizamos um questionário na perspectiva do autoconhecimento, pedindo para que os/as participantes procurassem identificar suas emoções e nos relatassem como estavam se sentindo nesse momento atípico. Categorizamos as respostas como: Resistência, Angústia e Protestação, sendo a maioria das respostas categorizadas como Angústia.

Após a realização desses diagnósticos, o próximo passo foi colocar em prática a intervenção com realização do curso educação emocional na perspectiva do cuidar de si. O curso foi realizado tendo como recurso tecnológico a sala de aula do Google. Todos/as os/as docentes dividiram-se em 10 salas de acordo com o seu perfil de atuação na instituição. Cada residente/curador/a ficou como facilitador/a de uma sala do Google. A pesquisadora ficou com a sala dos/as docentes da EJA, junto com outra colega profissional e também pesquisadora da EJA.

A proposta do curso apresentou-se pela analogia de uma viagem, em que os participantes percorreram a sala de espera e mais 04 estações, sendo elas: estação do autoconhecimento; estação da gratidão; estação do relacionamento e estação dos sonhos e projetos.

Em todas as estações havia uma cafeteria, onde os participantes deveriam registrar seus comentários, simulando um bate-papo. Tratava-se da atividade de fórum. Logo na chegada na estação, os participantes encontravam um vídeo explicativo, um ou mais textos e uma atividade a ser realizada.

As estações que obtiveram maior repercussão entre os/as participantes foram a segunda e terceira estações, ou seja, estação da gratidão, com a atividade da carta da gratidão, e a estação do relacionamento, com a atividade do perdão para si mesmo, perdão para o outro. Para além, dessas duas estações, destacamos também a atividade de análise do quantitativo de horas que se dedica ao autoconhecimento. Essa atividade estava na primeira estação, cujo nome é o mesmo da atividade.

Podemos inferir que o curso foi o momento de maior participação e que a avaliação foi bastante positiva, com relatos de mudança de perspectiva para si e para o outro. Isso se comprova ao analisarmos a atuação da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE, ao pedirmos que fossem apontadas 3 coisas que a intervenção contribuiu em mudanças na vida pessoal e profissional. Categorizamos as respostas dos participantes como:

- ✓ Autoconhecimento – desenvolvimento do equilíbrio emocional; desenvolvimento da autoconfiança.
- ✓ Relacionamento – respeito às diferenças; mais compreensão; melhoria no relacionamento interpessoal.
- ✓ Gratidão – como encantamento; para com a família parentes e amigos.
- ✓ Sonhos e projetos – melhor organização do tempo; implantação da prática de planejamento/projetos; ter sonhos.

Sentimos necessidade de aprofundar a investigação na busca de conhecer o projeto pedagógico da EJA, na perspectiva de elucidar qual o conceito de educação ao longo da vida apresentado pelos professores; identificar o possível papel da EJA na promoção de equidade entre homens e mulheres aprendizes, tendo em conta as desigualdades de gênero devidas aos processos de socialização, e examinar se os planejamentos pedagógicos docentes abrangem as relações intergeracionais, os saberes e experiências diferentes, inclusive quanto à questão de gênero – mulheres.

Quanto ao conceito de educação ao longo da vida, identificamos que apenas um participante apresentou que a EJA também possui uma perspectiva funcionalista, como qualificação de mão de obra adulta. Localizamos as respostas também como uma abordagem humanista democrática, focada nos valores sociais, nas relações interpessoais e na construção da cidadania, o que identificamos como semelhante ao conceito de “aprender vivendo” apresentado por Lopes (2016). Ainda na categoria humanística democrática, algumas respostas foram localizadas na perspectiva da existência humana na linha dos seguintes conceitos e teóricos: Autoconhecimento e Aprendizagem como experiência (Larossa, 2002); Sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima (Strelhow, 2010) e Sensação de vencer as barreiras da exclusão (Strelhow, 2010).

As/Os participantes ressaltaram o papel da escola, destacando a importância do espaço escolar na vida dos estudantes da EJA e as influências positivas e/ou negativas que a escola pode causar para esses estudantes.

Identificamos também os esforços envidados pelos coordenadores da EJA em garantir um planejamento pedagógico que promovesse a equidade entre homens e mulheres.

Algumas categorias emergiram muito fortemente, e, embora não sejam novas na discussão de desigualdade de gênero, precisam ainda ser sempre faladas e discutidas em todas as oportunidades. Trata-se das dificuldades vivenciadas pelas mulheres para se manterem como estudantes da EJA. Seja por terem multitarefas, precisando realizar atividades paralelas, como

responsabilidades domésticas e/ou trabalhos remunerados; seja por questões emocionais, como baixa autoestima e violência doméstica. O papel da EJA na vida dessas mulheres tem relevância por se apresentar como realização de um sonho, uma realização pessoal. A EJA também surge para algumas mulheres como necessidade ou desejo de ter um diploma.

A instituição vem desenvolvendo estratégias por meio de projetos e ações, com o objetivo específico de promover a equidade de gênero. Destacamos aqui os projetos Mulheres Talentosas e Preservando a Vida, os quais buscam desenvolver ações empreendedoras das mulheres e tratar as questões de valorização da vida, inclusive questões de violência doméstica.

Quanto ao desafio das intergerações dentro do mesmo ambiente educacional, o Sesc/PE, também por meio de projetos e ações, busca trabalhar essas gerações a partir de um único foco. Destacamos aqui os projetos Jornal da EJA e Solidariedade não tem idade. São exemplos de projetos que trabalham com público de todas as idades, cada um com sua peculiaridade.

Ressaltamos que no Apêndice deste estudo encontram-se mais detalhes relativos a esses projetos e ações.

Assim, não podemos deixar de ressaltar que a instituição busca encontrar caminhos e estratégias para ofertar a EJA com maior qualidade, entretanto, como em qualquer espaço educativo, essa modalidade tem especificidades que devem ser consideradas e trabalhadas de forma equilibrada.

Salientamos que o objetivo deste trabalho não foi apresentar soluções mágicas para o desenvolvimento da educação emocional nas docentes, mas provocar reflexões e instigar sonhos e possibilidades de uma educação diferenciada a partir de uma vida diferenciada da própria professora.

Contudo, as evidências expostas nesta investigação nos fazem acreditar que seja possível um processo de autoconhecimento do docente, que o leve a cuidar de si e se preparar para cuidar do outro, configurando, assim, uma educação pautada na experiência, como apresentada por Larrosa (2016).

Entretanto, reconhecemos os desafios para a realização dessa educação, pois, como apresentado pelo autor, há diversas dificuldades que nos rondam para nos fazerem desistir de uma educação para a experiência: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho, que fazem a experiência ser cada vez mais rara ao sujeito. Nosso olhar investigativo esteve sob as docentes que superaram essas dificuldades e fazem do processo ensino aprendizagem uma experiência sinestésica.

O estudo ora apresentado nos deixa pistas para futuras investigações que possam desvendar o desafio de desenvolver ações pedagógicas que coloquem a vida como categoria-chave para a compreensão dos processos “de formação humana na sua dimensão integral, ou nos termos de Foucault, uma dimensão prática de nossa existencialidade” (Freitas, 2009, p. 3), além do desafio de averiguar o cuidado de si como ideia de formação do humano, que tem a liberdade como princípio primeiro (Dalbosco, 2009; Gallo, 2008; Hermann, 2005; Pagni, 2011).

Por fim, esperamos que o esforço desenvolvido neste trabalho contribua para os que atuam com a educação de adultos, os que discutem os problemas de gênero e desigualdades em todas as áreas da vida e os que se aventuram na viagem interior na busca do cuidar de si. Ensejamos que esta pesquisa sirva como pista para futuras investigações do tema, e que essas possam preencher possíveis lacunas aqui deixadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (2020). *Jovens da periferia no centro da cena política*. *Teoria e Debate*, 197, Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/2020/06/12/jovens-da-periferia-no-centro-da-cena-politica/>
- Achor, S. (2012). *O jeito Harvard de ser feliz*. Saraiva.
- Almeida, M. E. B. e Prado, M. E. B. B. (2008). *Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo*. Brasília: MEC/SEED. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011621.pdf>
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1992). *Teachers investigate their work*. Routledge.
- Alvarenga, A. A., Rocha, E. M. S., Filippou, J., Andrade, M. C. (2020). Desafios do estado brasileiro frente à pandemia pela Covid-19: o caso da paradiplomacia Maranhense. *Ensaio, Cad. Saúde Pública*, 36 (12). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00155720>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. e Cardoso, A. P. (2017). A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 189-206). https://www.researchgate.net/publication/342713808_Manual_de_Investigacao_Qualitativa_em_Educacao_3_edicao
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências* (18ª ed). Vozes.
- Araújo, M. D. O. (2008). *O programa aprendizagem: um estudo da formação do jovem aprendiz no SENAC/PE*. Universidade Federal de Pernambuco. Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco. www.repositorio.ufpe.br.
- Araújo, M. D. O. (2020). Aprendendo com a natureza sobre o cuidar de si durante a pandemia. In Arantes, M. M. *Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus* (pp. 26-32) Ed. UFPE. <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/92/100/269>
- Arroyo, M. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. *REVEJ@ - Revista de Educacao de Jovens e Adultos*, 1, 5-19
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal Of College Student Development*. 40(5), 518-529. https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_TheoryAlexanderW.Astinfor_Higher_Education.
- Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In L. M. Given (Org.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). SAGE Publications.
- Azoubel, M. A., e Padilha, M. A. S. (2017). Gamificação como Estratégia Pedagógica de Engajamento Estudantil. In: *Anais do X Simpósio Nacional do Abciber* (pp. 1569-1578) Associação Brasileira de Cibercultura.
- Babiyak, M., Blumenthal, J., Herman, S., Khatri, P., Doraiswamy, P., Moore, K., Craighead, W., Baldewicz, T., & Krishnan, K. (2000). Exercise treatment for major depression: Maintenance of therapeutic benefit at ten months. *Psychosomatic Medicine*, 62, 633-638.
- Balandier, G. (1997). *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Bertrand Brasil.
- Bond, K. S. C. S. (nov. 2006). Entidades Paraestatais. Mgalhas. <https://www.migalhas.com.br/depeso/32900/entidades-paraestatais>.
- Barbier, R. (2004). *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Líber Livro.
- Barbosa, J. P. M., Lima, R. C. D., Santos, G. B. M., Lanna, S. D., e Andrade, M. A. C. (2020). Interseccionalidade e outros olhares sobre a violência contra mulheres em tempos de

- pandemia pela Covid-19. Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Preprint em Português | SciELO Preprints | ID: pps-328. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/pps-328>
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Barros, M., Murilo, F. Paiva, G., & Vieira, C. (2017). *Projeto imersão docente: intercâmbio da academia à experiência em sala de aula, Feira Nova – PE* (Projeto premiado com o prêmio desafio município inovador) FUNDAJ/PE, p.85.
- Bastos, R. K. L. (2017). Escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. *Revista Sísifo*, 1(5), 158-170. www.revistasisifo.com
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2004). *Amor Líquido – Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Jorge Zahar.
- Baumfield, V., Hall, E., & Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. Sage Publications.
- Belchior, M. H. C.S., Silva, A. R. C., e Padilha, M. A. S. (2018). Docência universitária e o Envolvimento Estudantil Compartilhando experiências em sala de aula à luz do engajamento e da liderança estudantil: um estudo do autorreconhecimento dos acadêmicos do curso de Hotelaria da UFPE, Brasil. *Educação por escrito*. PUCRS, 9(2), 306-325. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31558>
- Bezerra, A. C. V., Silva, C. E. M. Soares, F. R. G. e Silva, J. A. M. (2020). Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de Covid-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Supl.1), 2411-2421. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10792020>
- Black D. S., e Randima. F. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among Lower-income and ethnic minority Elementary School Children. *J Child Fam Stud*, 23(7), 1242-1246. [DOI 10.1007/s10826-013-9784-4](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Borges, O.; Júlio, J. M.; Coelho, G. R. (2005). Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem. In: V Encontro de pesquisa em ensino de ciências, *Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências*, (5). https://www.researchgate.net/profile/Alexandre_Faria3/publication/303894054.
- Brasil, (2020) Censo Escolar de 2019. MEC/INEP, Brasil. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf
- Brasil, (2021). Censo Escolar de 2020. MEC/INEP, Brasil. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação. Brasília/Brasil.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brown, A. & Dowling, P. (2001). *Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching*. Routledge Falmer.
- Buckingham, B. R. (1926). *Research for teachers*. Silver, Burdett and Co.
- Cerqueira, C. (2020). *Desigualdades de gênero em tempos de pandemia*. *Communitas Think Tank – Ideias*. Online: <http://www.communitas.pt/ideia/desigualdades-de-genero-em-tempos-de-pandemia> Cimini

- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality In Higher Education*, 11(1), 25-36. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320500074915>.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. Martins Fontes.
- Costa, A., Souza, F. e Reis, L. (2015). Necessitamos Realmente de Metodologias Qualitativas na Investigação em Educação? Nota Introdutória. *Revista Lusófona de Educação*, 27-30.
- Cunha, C. M. (2015). Psicóloga e psicoterapeuta. *Revista Progredir*. www.espsial.com.
- Davis, R. E. (2012). *Imaginação Criadora*. Seicho-No-Ie do Brasil.
- Decreto de N° 48810, de 16 de março de 2020. (2020). Alepe Legis – Legislação do Estado de Pernambuco/Brasil. <http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/4b2bdfb5-01d9-4226-b5a7-97305976a64a/resource/eb46cb7d-c36b-4a95-b8f4-abfdc91cc25f/download/> decreto-48.810.pdf
- Decreto-Lei N° 9.853, de 13 De Setembro De 1946. (1946). *Presidencia da Republica Casa Civil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9853.htm
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Asa. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Denardo, T. A. G. B. (2017). O “caminho do meio” na educação: discursos que formam pontes entre a meditação, ciência e educação. *Repositório Institucional Unesp*. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152075/denardo_tagb_me_rcla_par.pdf?sequence=3&isAllowed=y. 2017.
- Deshler, D., & Ewert, M. (1995). Participatory action research: tradition and major assumptions. <http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Prometheus Books.
- Dewey, J. (1959). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Dias, R. (2011). *Nietzsch, vida como obra de arte*. Civilização Brasileira.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Esteve, J. M. (1999). Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Edusc.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Ed. Afrontamento.
- Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na Prática*. Pearson Education do Brasil.
- Foucault, M. (2009). *O que é um autor?* Ed. Veja.
- Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito*. Martins Fontes.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502.
- Freire, P. (1921). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (ed. 17). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. (2ªed.). Editora UNESP
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. (ed. 23). Paz e Terra.
- Freitas, A. S. (2009). *O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa Foucaultiana*. ANPED.
- Freitas, A. S. (2010a). A relação subjetividade e liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: Röhr, Ferdinand. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Ed. Universitária da UFPE.

- Freitas, A. S. (2010b). Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD – Educ. Tem. Dig* 12(1), 167-190.
- Freitas, A. S. (2010c). O que caracteriza um pensamento (ou um pensador) preocupado com a espiritualidade. In: Röhr, Ferdinand. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Ed. Universitária da UFPE.
- Fritzen, S. J. (2013). *Janela de Johari* (25. Ed). Editora Vozes.
- Fromm, E. (1987). *Ter ou Ser?* Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Jorge Zahar.
- Gallo, Silvio. (2008). Foucault: (re)pensar a educação. In M. Rago, V. Margareth; Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. (pp. 253-260). Autêntica.
- Garcia e Silva (Org). (2018). *EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes*. Editora UFPE.
- Haddad, S.. Pierro, M. C. D. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-194. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>
- Han, Byung-Chul. (2015). *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Vozes.
- Hermann, N. (2005). **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs.
- Hirata, G., Oliveira, J. B. A., Mereb, T. M. (2019). Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 27 (102), 179-203.
- Howells, K. (2012). *Gratitude in Education: a radical view*. Sense Publishers.
- Jesus, D., Vieira, A. e Effgen, A. (2014). Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39(3), 771-788.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 3, 77-96.
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. The Open University.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, Jorge. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica Editora
- Lei nº 9.396/1996 do Ministério da Educação/Brasil. (1996). *Diário do Planalto Brasileiro*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Leite, W. S. S.. Ribeiro, C. A. N. (2012). A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 173-187. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/344265>.
- Lévinas, E. (2005). *Entre nós. Ensaio sobre a alteridade* (2 ed.). Vozes.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Lima e Lima-Filho. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14 (3), 062-082 <http://www.cienciasecognicao.org>
- Lima, F. V., Wiese, A. F. H., Chaves, S. M. (2021). As Mulheres da EJA: Do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. *Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, 30(63), 131-150, <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p131-150>.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lira, K. F. S., (2015). *Violência doméstica contra as mulheres: relações de gênero e de poder no Sertão Pernambucano*. (Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco), Repositório Institucional da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16544>.

- Lopes, Margarida C. (2016). A educação e formação para a população adulta numa abordagem de gênero: uma questão de responsabilidade social. In: *Estado da Educação 2016*. (pp. 320-327) Lisboa: Conselho Nacional de Educação – CNE.
- Louro, G. L. (1997), *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis (ed. 6). <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>
- Louro, G. L. (2007) Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista* [online], 46, 201-218. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008> [Acessado 6 Junho 2021]
- Luz, M. (2017). *A gratidão transforma sua sala de aula* In: Construir Notícias. 94(16).
- Medeiros, M. S. A. (1999). *A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação*. (Tese de doutorado não publicada). Universitat de les Illes Balears.
- Melillo, A., Estamatti, M., & Cuestas, A. (2005). Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In A. Melillo e E. N. S. Ojeda (orgs). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 59-72). Porto Alegre: Artmed.
- Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, 31(85), 341-357. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/243>
- Minayo, C. S. (Org.) et al. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Montenegro, M. S. (2017). Educação humana integral: experiências e relatos de mulheres em privação de liberdade. *Rev. Educ., Cult. Soc.*, 7(2), 350-363.
- Morin, E. (2005). *O método 6: ética*. Sulina.
- Moura, C. B., & Silva, P. M. O Sujeito da EJA; In: Garcia, R. M. & Silvia, M. P. EJA diversidade e inclusão: reflexões (im)pertinentes. (pp. 11-24). Editora UFPB. <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/139/57/557-1?inline=1>
- Neri de Souza, F. (2006). Perguntas na Aprendizagem de Química no Ensino Superior [Tese de Mestrado Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4996/1/207974.pdf>
- Nietzsche, F. (2017). *Crepúsculo dos ídolos*. (ed. 5). Nova Fronteira.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprender a aprender*. (2. Ed). Plátano Edições Técnicas.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa.
- Oliveira, A. L. (2016). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In *Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Conselho Nacional de Educação – CNE.
- Østby, G., Urdal, H., Rudolfson, I. (2016). What Is driving gender equality in secondary education? Evidence from developing countries, 1970-2010. *Education research international*. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/4587194>.
- Ostrouch-Kaminska, J. & Vieira, C. C. (2016). Gender-sensitive adult education: Critical perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 37-55.
- Padilha, M. A. S. et. al. (2010). Ensino na docência online: um olhar à luz das Coreografias Didáticas. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica*. ed. Ibero- americana. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. v. 1, n. 1, p. 1-12.
- Paiva, V. P. (1981). *MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III*. Síntese, Ibrades
- Palácios, K. C. M., Reis, M. G. F. A., e Gonçalves, J. P. (2017). A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. *Rev. Ed. Popular*, 16(3), 104-121.
- Pelbart, P. P. (2003). *Vida capital*. Ed. Iluminuras.
- Pereira H. P., Santos, F. V., e Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, II, 3(9), 26-32.

- Perista, H., Cardoso, A., Brázia, A., Abrantes, M., & Perista, P. (2016). *Os usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social e CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho. Retirado de http://cite.gov.pt/asstscite/downloads/publics/INUT_livro_digital.pdf
- Peruzzo, C. (2017). Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXIII (Número Especial III), 161-190.
- Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínuo. (2019). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/>
- Pimenta, D. (2020). Pandemia é coisa de mulher: Breve ensaio sobre o enfrentamento de uma doença a partir das vozes e silenciamentos femininos dentro das casas, hospitais e na produção acadêmica. *Tessituras. Revista de Antropologia e Arqueologia*, 8(1), 08-19
- Pimentel, F. S. C. (2007). *Formação de professores e novas tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de Webquest e Webfólio na formação continuada*. <http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A Resiliência Em Discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75.
- ReDEC. (2021). *Residência docente nas ciências*. <https://redecpe.com.br/>
- Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Editora Selo Penso,
- Ricoeur, P. (1996) *O perdão pode curar?* http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf.
- Rogers, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Ed. Interlivros.
- Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Röhr, F. (2011). Espiritualidade e formação humana. Poiésis, Tubarão, *Biopolítica, Educação e Filosofia*, (Número especial), 53-68.
- Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas* [online], 9 (2), 515-540. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011> [Acessado 6 Junho 2021].
- Santos, B. S. (2000). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez.
- Selener, D. (1992). *Participatory action research and social change: approaches and critique*. Cornell University.
- Seligman, M. E. P. (2010). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia para a realização permanente*. Objetiva.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Florescer uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Tradução Cristina Paixão Lopes. Objetiva.
- Shirley M. (2020), Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia Covid-19: Tecendo Sentidos. *Rev. Nufen*. 12(2), 187-204.
- Silva, N, M, A. (2012). *Os usos pedagógicos na noção de cuidado de si: um estudo sobre a recepção do pensamento tardio de Michel Foucault no campo educacional brasileiro. Dissertação (Mestrado) não publicada*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/Brasil.
- Silva, P. A., Carmo, R. M., Cantante, F., Cruz, C.M., Estêvão, P., Manso, L., e Pereira, T. S. (2020). Trabalho e desigualdades no Grande Confinamento. Perdas de rendimento e transição para o teletrabalho. *Estudos CoLABOR*, 2, 10-36
- Simões Sousa L. R. M., Ditterich R. G., e Melgar-Quinónez H. (2021). A pandemia de Covid-19 e seus entrelaçamentos com desigualdade de gênero, insegurança alimentar e apoio social na América Latina. *Interface (Botucatu)*. 25 (Supl. 1). <https://doi.org/10.1590/interface.200651>.

- Stephanou, M., Bastos, M. H.(orgs). (2005). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Vozes.
- Stevanim, L. F. (2020). Exclusão nada remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. *Radis: Comunicação e Saúde*, 215,10-16.
- Strelhow, T. B. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, 38, 49-59.
- Testa, S., Vieira, S.V., Cândido, F. P., e Both, J. (2021). Saúde e estilo de vida de docentes considerando o nível de atividade física no lazer durante a pandemia de Covid-19. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2459>.
- Timm, E. Z., Mosquera, J. J. M., e Stoubäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-estar & Subjetividade*, 10(3), 865-885.
- Todos Pela Educação (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. Ed. Moderna.
- Todos pela Educação. (2021). *Anuário brasileiro da educação básica 2021*. Ed. Moderna,
- Trindade, R. (2016, Novembro 27). *Conhecimento e cuidado de si*. Blog. <https://razaoinadequada.com/2016/11/27/foucault-conhecimento-e-cuidado-de-si/#>
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 442-466.
- UNESCO (2021). *Relatório anual da UNESCO no Brasil 2020*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vasconcelos, V. A. (2020). Coronavírus e violência de gênero contra a mulher no espaço doméstico: pandemias cruzadas. *Cadernos de Informação Jurídica*, 7(1), 62-84.
- Wain, K. (2007). Foucault: The Ethics of Self-Creation and the Future of Education. In M. A. Peters & T. Besley (Eds.), *Why Foucault ? New Directions in Educational Research* (163-180). Peter Lang.
- Wilber, K. (2007). *A visão integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais*. Cultrix.
- Zaidan, J. M. & Galvão, A. C. (2020). Covid19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In C. B. Augusto e R. D. Santos (Orgs.), *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp.26-32). Instituto Defesa da Classe Trabalhadora.

ANEXOS

**1 Construção Coletiva das Professoras e Professores Quanto Estratégias
Didáticas que Privilegiam Desenvolvimento da Educação Emocional
dos Docentes e Discentes**

Atividade 01 – Como me vejo e como o outro me vê

Objetivos:

- Vivenciar o autoconhecimento na perspectiva de ver nossa imagem refletida a partir do olhar do outro.
- Experimentar a autorreflexão de forma que não perpassa pela autopunição.
- Experienciar momentos de reflexão quanto a visão que temos de nós mesmos confrontando com a visão que os outros têm de nós.
- Reconhecer que podemos reconduzir nossa vida a partir de reflexões, reconsiderações e tomada de decisões.

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos necessários: Papel e caneta

Metodologia:

1º momento – Como me vejo

Pedir para aos participantes que elaborem individualmente 04 listas, sendo:

A - Lista das suas potencialidades (virtudes)

B - Lista dos seus aspectos que precisam melhorar (imperfeições)

C - Lista do que você gosta de fazer, mas julga fazer pouco

D - Lista do que você não gosta de fazer, mas tem que fazer ou simplesmente faz

2º momento – Como o outro me vê

Pedir para aos participantes que elaborem em grupo duas listas, sendo:

A - Lista dos aspectos que precisam melhorar (imperfeições) de cada membro do grupo

B - Lista das potencialidades (virtudes) de cada membro do grupo

3º momento – Reflexões

1ª reflexão

Cada participante deve, particularmente, comparar as listas das virtudes e imperfeições elaboradas individualmente, com as que o grupo elaborou sobre sua pessoa.

Refletir quanto os aspectos que precisam melhorar, considerando:

- Que emoções/sentimentos você experienciou ao tomar conhecimento dos conteúdos dessas listas?
- O que de fato precisa ser reconduzido em sua postura de vida?
- Que ações, lugares ou pessoas você precisa saber lidar e/ou evitar? Porque?

Refletir quanto as potencialidades, considerando:

- Quanto você tem utilizado essas potencialidades para benefício próprio ou dos seus próximos?
- Quanto você tem utilizado essas potencialidades para beneficiar o maior número de pessoas?
- De que forma essas potencialidades podem ser ainda mais fortalecidas contribuindo com a redução de possíveis dados de relações intra e interpessoais?

2ª reflexão

Cada participante deve, particularmente, analisar as listas do que gosta de fazer e não faz e o que não gosta de fazer e faz. Refletir sobre as questões que levam a não realizar o que gosta considerando:

- O que depende de você?
- O que depende dos outros, mas, que você pode contribuir com a mudança
- O que depende dos outros e você não tem como interferir diretamente

3º momento: Decisões

Cada participante deve, particularmente, escrever uma carta para si mesmo, como se estivesse há mais de 5 anos da data atual. Conte como se sentiu ao vivenciar essa atividade, quais foram suas decisões de mudança de vida, mudança de comportamentos, e o que essas mudanças trouxeram de benefícios em sua vida.

Atividade 02 - Reconhecimento das Emoções

Objetivos:

- Exercitar à prática da meditação buscando entrar em contato com o interior sem julgamentos
- Buscar maior percepção sobre estado mental e as emoções que estão vivenciando
- Desenvolver relacionamento interpessoal por uma abertura quanto as emoções

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos necessários:

- Guardanapos liso de diversas cores (sugestões de cores: azul, laranja, vermelha, amarela, verde, lilás, roxo)
- Música ambiente para a meditação

Metodologia:

1º Momento – organização do ambiente

Todos os participantes ficam em círculo no centro da sala

Colocar no centro do círculo guardanapos de diversas cores

2º Momento – meditação acalmar a mente

Usando a música de fundo deve:

Solicita que os participantes fechem os olhos, respirem profunda e lentamente, buscando sua interiorização e uma conscientização sobre os próprios sentimentos que estão vivenciando neste momento.

Pedir para respirar de maneira consciente, se sentindo pleno/a

Induzir os participantes a ouvir as batidas do coração...

Depois de alguns minutos, pedir para os participantes respirarem profundamente e lembrar de onde estão, do ambiente que estão e da atividade que está vivenciando.

Pedir para respirar fundo mais uma vez e, cada um em seu momento, procure abrir os olhos e, sem verbalizar, retornar para ao aqui e agora.

3º Momento – reconhecimento das emoções

Pedir para os participantes após abrir os olhos, em silêncio, se encaminhar para o centro do círculo e escolher um guardanapo (terão guardanapos de várias cores no centro da círculo), relacionado a cor dele com os sentimentos que estão vivenciando no momento.

Em seguida, formar subgrupos a partir da cor do guardanapo escolhido. Por exemplo, o grupo do guardanapo vermelho, outro do guardanapo amarelo etc.

Cada membro desses grupos devem explicar para os participantes do seu grupo, qual o motivo da escolha da cor do guardanapo, e os seus sentimentos neste momento.

Quando todos estiverem finalizados a tarefa, desfazem-se os subgrupos, e todos reunidos, devem-se comentar sobre a experiência vivenciada.

Atividade 03 - Quem sou eu e onde quero chegar?

Objetivo: Oportunizar o autoconhecimento e projeção para o futuro

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Papel, caneta, ambiente calmo.

Metodologia:

Esta atividade pode ser realizada individualmente, atenta ao momento em que esteja tranquilo e em paz de espírito, para que não gere conflitos internos.

Deve-se responder a uma série de perguntas poderosas, para que com elas, você possa refletir acerca dos objetivos, sua perspectiva de vida e seus projetos. Se trata de uma espécie de autoanálise profunda.

- 1- Quem é você na essência?
- 2- O que te faz feliz?
- 3- Qual é o seu propósito de vida?
- 4- Quais são os seus dons e talentos?
- 5- Quais são os seus pontos de melhoria?
- 6- Onde e como você quer estar daqui a 5,10, 20 anos?
- 7- Quais São as Minhas Principais Conquistas?
- 8- Sou Reconhecido em Minha Carreira?
- 9- Como Sou Visto Pelas Pessoas ao Meu Redor?
- 10- Qual Legado eu Quero Deixar para o Mundo?

Atividade 04 - Autoconhecimento através do Passado presente e futuro

Objetivo: Oportunizar o autoconhecimento por meio da própria história do participante e de seus desejos quanto o futuro.

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Sala tamanho médio, 03 rolos de fita adesiva sendo de 3 cores diferentes

Metodologia;

O autoconhecimento é um dos elementos mais importantes para o sucesso de uma pessoa. Conhecer a si mesmo é uma iniciativa de extrema importância para cada um de nós. Traz segurança, e é possível descobrir qualidades que você nem sequer saiba que existam, capacidades, bem como os seus pontos fracos que devem ser trabalhados. Com isso, as chances de ter sucesso na vida pessoal e profissional crescem muito.

Tema a trabalhar: Passado presente e futuro

Reúna entre 5 a 15 pessoas, e em uma sala, de tamanho médio, divida três espaços, que sejam possíveis que as pessoas possam ficar. Use fita adesiva de três cores diferentes. Esses três espaços são: passado, presente e futuro. Depois, o facilitador deve pedir para que os participantes se posicionem no espaço do passado e façam desenhos ou escrevam algo sobre como se sentem em relação ao passado ou sobre algum acontecimento, projeto, sonho etc.

Repita o mesmo procedimento no espaço do presente e do futuro. Por fim, o facilitador deve pedir para que os participantes comparem as mensagens dos três espaços, avaliando como podem fazer com que os sonhos do passado se tornem ações no presente que se refletirão em resultados positivos no futuro. Impactante e reflexivo não é mesmo? Isso fará com que as pessoas pensem a respeito de sua perspectiva de vida e o que elas querem para si mesmos

Atividade 05 - Convivendo com Máscaras

Objetivo: Proporcionar o exercício da auto e heteropercepção.

Público Alvo: Todas as idades

Recursos Necessários: Cartolina colorida, tintas, colas, tesouras, papéis diversos e coloridos, palitos de churrasco, CD com a música quem é você (Chico Buarque)

Metodologia

1. Com a música de fundo, cada participante é convidado a construir uma máscara com os materiais disponíveis na sala, que fale dele no momento atual.
2. A partir da sua máscara confeccionada, fixá-la no palito de churrasco para que cada um se apresente falando de si através da máscara.
3. Organizar em subgrupos para que cada participante escolha: A máscara com que mais se identifica; A máscara com que não se identifica; A máscara que gostaria de usar.
4. Após concluir a atividade em subgrupo, todos deverão colocar suas máscaras e fazer um mini teatro improvisado.
5. Formar um círculo para que cada participante escolha um dos integrantes do grupo para lhe dizer o que vê através de sua máscara...
6. Abrir para discussões no grupo.
7. Fechamento da vivência.

Esta dinâmica foi baseada na teoria de Vygotsky, visando o processo criativo, através da representação, para a formação da subjetividade e intersubjetividade do indivíduo.

Atividade 06 - Respiração Plena

Objetivo:

- Acalmar a mente através da respiração
- Reconhecer que o ar e à respiração está presente em nossa vida, sem que precisemos fazer algo para isso
- Se sentir pleno/a

Público Alvo: Todas as idades

Recursos Necessários: ambiente calmo, pode usar música instrumental com som baixo.

Metodologia

Facilitador deve solicitar que os participantes fiquem em posição de relaxamento, convida para refletir sobre qualquer assunto de sua preferência, desde que seja positivo, a cada reflexão, se faz uma respiração profunda, puxando pelo nariz e soltando pela boca. Outra prática é a da contagem de números em introspecção, novamente a pessoa fica deitada por completo em posição de relaxamento, começando uma contagem numérica crescente, o professor deve estipular um número final da contagem, o número 20 pode ser um exemplo, ao começar a prática, é importante o silêncio no ambiente, a pessoa toca com o polegar da mão, pode começar com a direita ou à esquerda, na ponta do dedo seguinte, faz uma respiração profunda e conta o número 1, e vai crescendo a contagem fazendo o mesmo ritual, um toque, uma respiração profunda e o número seguinte. A dica dessa prática é a seguinte, ao desenrolar da atividade, caso a pessoa esqueça qual o número ela se encontra, ela deverá voltar para o número 1, até conseguir chegar ao número estipulado pelo professor, lembrando do ritual “obrigatório”, um toque com o polegar, uma respiração profunda e a contagem numérica crescente.

Atividade 08 - Feedbacks positivos

Objetivo: Feedbacks positivos

Público Alvo: Jovens e adultos

Recursos Necessários: papel, caneta, sala ampla organizada em círculo

Metodologia:

	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4	Estudante 5	Estudante 6
Estudante 1	estudante 1 escreve feedback positivo para ele mesmo	estudante 1 escreve feedback positivo para estudante 2	estudante 1 escreve feedback positivo para estudante 3	estudante 1 escreve feedback positivo para estudante 4	estudante 1 escreve feedback positivo para estudante 5	estudante 1 escreve feedback positivo para estudante 6
Estudante 2						
Estudante 3						
Estudante 4						
Estudante 5						
Estudante 6						

Criar um formulário conforme sugestão do modelo acima, onde os estudantes diariamente realizam registro de feedback para ele mesmo e para todos os estudantes da sala.

Reservar um espaço diariamente na aula, para colocar todos os estudantes em círculo e promover o momento de escuta do outro, pois, através da fala do colega é possível também identificar suas características e referências individuais, havendo sempre, no final uma breve conversa onde todos falam o que sentiram e o que aprenderam.

Sugestão: ter um caderno de bordo, onde o aluno relate os seus pontos construtivos e os que precisam melhorar e entregue para o professor.

Atividade 09 - Empatia no Trabalho em equipe

Objetivo: Oportunizar o grupo a desenvolver a empatia no trabalho em equipe

Público Alvo: Jovens e adultos

Recursos Necessários: papel, lápis colorido, música ambiente

Metodologia:

Empatia é a capacidade de compreender e sentir o estado emocional e mental da outra pessoa. A empatia deve estar presente a todo instante, aproximar-se do outro em momentos descontraídos. E a empatia deve ser exercitada não apenas no ambiente de trabalho, mas no dia a dia de todos.

Coloque à música ambiente, pedir para desenhar qualquer figura que expresse o melhor de si (pode ser algo que goste de fazer e faz bem; alguma coisa que se dedica com amor e afincos ...). 5 minutos para essa atividade.

Ao terminar, pedir para fazer duplas e apresentar o seu melhor para o colega, colocando toda sua emoção.

Em seguida, pedir para presentear esse seu colega com esse desenho, ou seja, com o melhor de si.

Depois que todos estiverem com o desenho do colega, o melhor do colega, o facilitador para a música e pede em tom solene para que todos amassem e jogue fora o desenho do colega que está de posse.

Espera-se que haja resistência por parte de alguns e outros façam isso contrariados, pois, afinal, estão amassando o melhor do colega. Isso é o sentimento de empatia que foi aflorado.

Ao finalizar, trazer para reflexão as vezes que amassamos o melhor do nosso colega sem perceber, pois, tudo depende da forma como falamos com o outro. Por vezes, falamos muito ríspidos criticando o melhor que o outro pode e/ou sabe fazer.

Sugestão: Também pode ser uma dinâmica de grupo onde as identidades sejam trocadas e que cada um aja como o outro agiria.

Atividade 10 - Prática do elogio - Empatia e relacionamento interpessoal

Objetivo: Oportunizar o grupo a desenvolver a empatia e o relacionamento interpessoal através do elogio

Público Alvo: Jovens e adultos

Recursos Necessários: caixa de recados, papel, caneta

Metodologia:

Deixar uma caixa de recados em um ambiente comum à todos, de preferência em um ambiente da sala de aula onde todos transitem sem levantar qualquer suspeita de quem se aproxima da caixa.

Incentivar aos estudantes a diariamente deixar bilhetes para os colegas com elogios - mas, elogios verdadeiros, não precisa ser algo extraordinário, e sim coisas corriqueiras.

Exemplos:

- Fulano, parabéns você hoje chegou mais cedo para a aula, demonstra seu compromisso;
- Fulano, parabéns, você hoje foi gentil deixando alguém passar na sua frente ao entrar na sala
-

Todos os dias, em horário estabelecido, o/a professor/a abre à caixa e distribui os bilhetes que estão ali.

Professor deve ficar atento para as pessoas que não estão recebendo bilhetes e, ele mesmo, escrever bilhetes para essas pessoas.

Atividade 11 - Prática do elogio - Empatia e relacionamento interpessoal

Objetivo: Oportunizar o grupo a vivenciar atividades de alongamento e respiração

Público Alvo: Jovens e adultos

Recursos Necessários: sala ampla

Metodologia:

Corpo e movimento, Atividade para descobrimento do corpo e suas possibilidades. (Em algumas situações o nosso corpo é negado, devido a um estereótipo imposto pela sociedade, existem vários exercícios existentes nos jogos teatrais que nos ajudam a reconhecer o nosso corpo). O corpo precisa se manter ativo, intenso para tudo que for desempenhar. **Alongar o corpo, respirar fundo e eliminar o que lhe deixa pesado, buscando a clareza e a leveza.**

Atividade 12 - Quem sou eu?

Objetivo: Exercitar o Autoconhecimento.

Público Alvo: Jovens e adultos - grupo em média de 15 pessoas

Recursos Necessários: sala ampla, papel e caneta

Metodologia:

Entregar à cada participante uma folha de papel, pedir que reflitam sobre si e complete as seguintes frases:

- Meu ponto forte é...
- O que mais me irrita é ...
- Tenho muito medo de...
- O que me entristece
- uma característica que me representa é...
- Produzo muito mais quando...
- Quando penso no futuro, eu me vejo...
- Quando estou num grupo novo, me sinto...

Após o preenchimento das frases, cada um se apresenta dizendo um pouco sobre si. Através de escutas ativas da resposta à pergunta: “Quem sou EU”? - é possível que as pessoas se sintam mais próximas umas das outras, através do diálogo que pode ser no coletivo, ou dupla, ou até individual, dependendo do perfil do grupo.

Interessante trazer antes da atividade, do que trata a escuta ativa, que essa consiste em escutar atentamente, não apenas com os ouvidos, mas, fazendo uso de todos os sentidos, procurando identificar o que as expressões corporais e reações de linguagem podem também estar falando. O primordial dessa escuta é não ter julgamentos e preconceitos, é ter todo respeito e empatia, estando todos os sentidos focado no interlocutor.

Atividade 13 - Elogio e autoelogio

Objetivo: Usar a palavra como recurso potencializador das boas características

Público Alvo: Jovens e adultos - grupo em média de 15 pessoas

Recursos Necessários: sala ampla, música instrumental em som ambiente e espelhos espalhados na sala.

Metodologia:

Todos sentados em círculo, ouvindo música instrumental, pede para fechar os olhos e exercitar a respiração consciente. Pode fazer uma meditação caso o facilitador queira.

Pede para abrir os olhos e andar na sala sem verbalizar. Parar diante de um dos espelhos e fixar o olhar em si, apenas nos olhos - olho no olho. Procurar identificar, no fundo dos olhos, uma característica positiva que tenha, ou que queira desenvolver em si. Pedir para repetir essa característica/elogio, em voz alta, diversas vezes ao seu comando (em média 5 vezes), aumentando o volume em cada vez que fale, até chegar à gritar.

Detalhe: todos fazem isso na mesma hora, o que não permite que um ouça o elogio do outro.

Em seguida, pede para respirar fundo e voltar à caminhada na sala em sentido aleatório, em algum momento, pede para parar diante de uma pessoa, fazendo duplas.

À dupla estando um em frente do outro, pede para realizar um elogio para à pessoa que está à sua frente. Mesmo que não a conheça suficiente, mas, faz um elogio de algo que você sinta/imagina só em olhar para essa pessoa.

Termina com todos aplaudindo a si e ao outro. Pede para ficar em círculo e cada um, com uma palavra ou frase curta, diz como foi a atividade para você.

Atividade 14 - Desenho dos sentimentos

Objetivo: Reconhecer sentimentos e refletir com o que fazer com eles

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: sala ampla, papel, lápis colorido, uma caixa média

Metodologia:

Pedir que os participantes desenhem emojis de sentimentos. Depois que concluírem a atividade pedimos que recortem os emojis e coloque dentro de uma caixa, todos os desenhos da turma. Em formação de círculo pedimos que cada um retire da caixa um desenho e fale para a turma o que aquele desenho representa, então perguntamos se eles já se sentiram assim e o que podemos fazer diante dessa situação, todos podem participar dando sugestões aos colegas de como fazer diante de cada situação. Ótimo momento para estimular a fala, onde eles podem

expor situações que já vivenciaram e aprenderam junto aos colegas como lidar com cada situação.

Atividade 15 - Dado das Emoções

Objetivos: Trabalhar com a identificação e reconhecimento das emoções; Desenvolver oralidade, habilidades de leitura e escrita.

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: Cartolina, lápis de cor, revistas para recortar, tesoura e um dado.

Metodologia:

Pedir para construir cartazes com rostos que representam emoções. Pode ser desenhado, recortado de revistas, ou apenas escrever o nome da emoção. Procurar contemplar pelo menos seis emoções básicas que são: felicidade, tristeza, medo, surpresa, raiva e nojo.

Enumerar os cartazes

Pedir para os participantes jogar o dado e o número de sair no dado ver à emoção correspondente, pedir para o participante explicar o que o faz despertar em si aquela emoção? e o que faz para equilibrar essa emoção? ou, não faz nada para equilibrar?

Exemplo: Caso pare em um rosto triste, o participante vai refletir e dizer o que lhe normalmente lhe deixa triste? O que costuma (ou deveria) fazer para equilibrar essa emoção?

Atividade 16 - Caixa Surpresa

Objetivos: Trabalhar as percepções sobre si e observar características pessoais, além de favorecer a linguagem oral e a interação com a turma

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: Caixa confeccionada com um espelho dentro, sala organizada em círculo.

Metodologia:

Na sala de aula, com todos sentados em círculo, inicie conversando sobre quem somos, sobre nossas diferenças, nossas qualidades, que todos somos importantes e especiais, cada um do seu jeito. Fale que dentro daquela caixa está a imagem de alguém muito especial e ao abrir a caixa cuidadosamente, cada participante irá falar o que vê e o que acha daquela pessoa, sem dizer seu nome e quem é...

Depois de passar à caixa por todos, pedir para dizer como foi à atividade, o que destaca como importante.

Atividade 17 - Acróstico de elogios

Objetivos: Desenvolver a percepção de si, trabalhar à linguagem escrita e criatividade

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: papel e caneta

Metodologia:

Pedir para escrever em uma folha de papel o primeiro nome no sentido vertical.

Solicitar que para cada uma das iniciais dos nomes, escreva uma característica positiva que acha que a define.

Exemplo: Alberto, pode ser: amável, leal, bom, enérgico, risonho, tolerante e organizado.

No outro lado da folha, pedir para o participante escrever o primeiro nome de alguém importante para si.

Fazer o mesmo exercício com o nome dessa pessoa

Atividade 18 - Trabalhando o medo do desconhecido

Objetivos: Trabalhar o medo do desconhecido, nossos “pre” conceitos e/ou ocupações

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: caixa de sapato enfeitada com uma caixa de chocolate dentro

Metodologia:

Coloca-se uma caixa de chocolate dentro de uma caixa de sapato embrulhada com papel de presente, um laço bonito, ornamento ao seu estilo. Em roda com os participantes, vá passando a caixa e faça as indagações: Você tem certeza que quer isso para você? Cuidado! Vai realizar o que está dentro da caixa! Tem coragem? O participante que aceitar abrir terá uma surpresa: chocolates!!!

Refletir depois com o grupo o porque que alguns não quiseram abrir à caixa? Quem abriu, teve medo? Muitas vezes o medo bloqueia caminhos para se chegar a uma vitória.

Atividade 19 - Emoções em Lixeiras Coloridas - Marise Jalowitzki

Objetivos: Trabalhar as emoções que mais acontecem no nosso dia a dia/ Proporcionar aprimoramento da Comunicação clara e objetiva.

Público Alvo: Em geral

Recursos Necessários: Papelão, papel colorido, lápis de cor, tesoura e cola

Metodologia:

Confeccione com os participantes um exemplar de cada lixeira e as coloque em lugar de destaque. Pedir que tragam de casa materiais recicláveis ou pode-se usar só papel de maneira simbólica.

Disponha a turma em formato de “U” de forma a que as lixeiras coloridas fiquem uma ao lado da outra na extremidade.

Sentados, distribua a todos uma folha de papel e pedir que a divida ao meio.

Pedir que escrevam separadamente, coisas boas e ruins, que eles sentem ou que vêm em outras pessoas no dia a dia (emocionais). Dê alguns exemplos (se quiser, pode apresentar esta relação já impressa em folha de flipchart ou projetada em telão).

Exemplo: Ressentimento, Felicidade, Raiva, Tristeza, Amor, Revolta, Vingança, Inveja, Ciúme, Sabotagem, Incompreensão, Arrogância, Alegria, Medo... Físicos – Enjôo, Fraqueza, Tremedeira, Gagueira, Suador, Frio Na Barriga, Nó Na Garganta, Choro, Tosse, Engasgo

Se sentir necessidade, pode comente rapidamente sobre cada um dos sentimentos e sensações, explicando que as sensações físicas também podem aparecer em decorrência de sentimentos/emoções abafadas.

E o quanto é importante:

- 1) Identificar as sensações/emoções, que podem dar pistas de como estão os sentimentos.
- 2) Contatar com os sentimentos para identificar as reações frente aos fatos e situações do dia a dia. (Ressentimentos, por exemplo, podem se originar de uma coisa boba que, ao não ser trabalhada, pode se tornar numa bola de neve). Enfatizar a importância da Comunicação aberta. Peça para colocar apenas a palavra que simbolize o sentimento ou a sensação (conforme relação).

Podem ser adicionadas livremente novas palavras (Tome nota pois elas servem de pistas para você aprofundar seu trabalho, posteriormente).

Depois que cada um escreveu as palavras escolhidas, solicite que, um a um, leia o que escolheu. Após a leitura em voz alta e breve comentário (para os que quiserem), solicite que o grupo classifique o estrago ou benefício que cada um desses sentimentos causa e o tempo que cada um desses sentimentos perdura ou leva para desaparecer.

Atividade 20 - Roda de Conversa

Objetivos: Socializar histórias de vida, Construção de laços afetivos como estratégia de resiliência. Perceber que é visto de forma positiva por quem está à sua volta.

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Sala ampla com cadeiras em círculo

Metodologia:

Roda de conversa com a proposta de socializar um pouco da história, do cotidiano e dos motivos que o trouxeram e o mantêm na escola mesmo diante de adversidades que possam existir. O professor fará a mediação da conversa enaltecendo a força, a coragem e disposição do aluno em suas experiências.

Concluir à roda de conversa pedindo para os participantes fazer duplas, e descrever oralmente uma características positivas de seu colega lhe desejando algo bom,

Atividade 21 -Pra quem você tira o chapéu

Objetivos: Autodesenvolvimento, Comunicação, Flexibilidade, Foco em pessoas, Relacionamento interpessoal.

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Sala ampla e um chapéu com espelho colado no fundo, na parte de dentro do chapéu.

Metodologia:

O coordenador escolhe uma pessoa do grupo e pergunta se ela tira o chapéu para a pessoa que vê e o porquê, sem dizer o nome da pessoa. Depois, o coordenador finge que trocou à foto do chapéu e chama o próximo participante

Sugestão:

1. Iniciar o processamento abrindo espaço para que os participantes façam comentários sobre sentimentos, dificuldades, facilidades e outros que o grupo julgar importantes.
2. Observar se o participante tem boa autoestima e disciplina, por exemplo, na hora de não contar aos outros a situação real.

Atividade 21 - Resgate de memórias afetivas

Objetivos: Desenvolver processo ensino aprendizagem de maneira interdisciplinar, à partir de resgates de memórias afetivas

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Revistas velhas, cartolina, lápis colorido, cola, tesoura...

Metodologia:

Escolher um tema - sugestão: Comida

Pedir para os participantes construir cartazes com comidas que lhe tragam memórias afetivas e escrever um pequeno relato sobre essa lembrança, escrever também qual o local/região da comida, do que ela é feita e em que ano são essas lembranças.

Essa atividade pode ser trabalhada através de projeto onde inclua pesquisas sobre os detalhes da comida e conclua com uma exposição para um público maior.

À partir dessa atividade é possível trabalhar de maneira lúdica as questões de linguagem oral e escrita, questões de geográficas, história, matemática etc...

Atividade 22 - Resgate de memórias afetivas

Objetivos: Autoconhecimento

Público Alvo: Jovens e Adultos

Recursos Necessários: Sala ampla organizada em círculo ou em “U”

Metodologia:

Pedir aos participantes que desenhem sua mão direita e sua mão esquerda em uma folha de papel. Em seguida, coloque em cada dedo da mão direita uma qualidade sua, e em cada dedo da mão esquerda algo que precisa melhorar em si.

Ao concluir, o professor deverá perguntar aos alunos: como foi o processo de escrever sobre suas qualidades e pontos que precisam melhorar? Qual das duas etapas foi mais fácil de realizar? Se é mais fácil ver qualidades e pontos a melhorar no outro do que em nós mesmos?

Sugestão: Ao concluir enfatizar que conhecendo nossos pontos fortes e fracos, podemos procurar desenvolver para nos tornarmos uma pessoa cada vez melhor, mais confiante, otimista, esforçado, mais amigo etc.

2 Projetos e Ações do Sesc/PE Desenvolvidos na EJA

LIVE CUIDAR DE SI NA EJA

Cuidar de Si na EJA
08 jan 2021 - 15h



Ana Cristina Rabello



Talita Poliana G. Silva



Joana Darc



Elena Barros



Maria Oslene

Realização:
Rede de Vivências Formativas
Fecomércio PE
Pólo: Sesc Instituto Pernambuco
Sesc
Prática.Edu

RODA DE CONVERSA SOBRE A EJA

RODA DE CONVERSA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EJA
31/03 às 15h

Live pelo youtube
<https://www.youtube.com/praticaedu/>



Simone Laureano
Prefeitura do Recife



Otília Silva
Sesc São Lourenço



Eveline Melo
Sesc Santo Amaro



Maria Carolina
Sesc Piedade

Residentes: Dalvaneide Araújo, Flávia Santos e Jessiklécia Siqueira

Realização:
Rede de Vivências Formativas
Fecomércio PE
Pólo: Sesc Instituto Pernambuco
Sesc
Prática.Edu

r

É possível acessar os Projetos e Ações desenvolvidas no Sesc/PE, bem como atividades e avaliações da Rede de Vivências Formativas no Sesc/PE-Brasil, a partir do QRCode abaixo.



